

**SEVERINA GOMES PEREIRA**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:  
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS**

**PORTO – 2006**

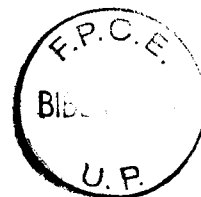
**UNIVERSIDADE DO PORTO**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:**  
**Concepções de professores e alunos**

**SEVERINA GOMES PEREIRA**  
**Porto**  
**2006**

TD  
PEA/PAA

**UNIVERSIDADE DO PORTO**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**



**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:**  
**Concepções de professores e alunos**

Tese apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutora em Ciências da Educação.

Orientação da Profª Drª. Luiza Cortesão  
Co-Orientação da Profª. Drª. Heloisa Flora Brasil Nóbrega Bastos

UNIVERSIDADE DO PORTO  
Faculdade de Psicologia  
e de Ciências da Educação  
N.º de Entrada 24359  
Data 14/09/2006

**SEVERINA GOMES PEREIRA**  
Porto  
Abril 2006

**UNIVERSIDADE DO PORTO**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:**  
**Concepções de professores e alunos**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

**Profª Drª. Luiza Cortesão (Orientadora)**

---

---

---

---

---

**SEVERINA GOMES PEREIRA**

**Porto**  
**2006**

iii



## RESUMO

Neste trabalho procuramos compreender algumas características da prática pedagógica de professores do ensino superior, a partir do cruzamento das idéias que eles têm dessa prática com as idéias que dela têm os seus alunos. Professores e alunos pertencem ao Curso de Medicina Veterinária de uma Universidade Brasileira. Do ponto de vista teórico, buscamos fazer um resgate das bases que influenciaram o ensino superior no Brasil até as diretrizes atuais do referido curso, apresentar as idéias de autores que discutem a prática pedagógica universitária, além dos encaminhamentos metodológicos para análise dos dados. Do ponto de vista prático, coletamos dados qualitativos obtidos dos professores e dados quantitativos e qualitativos obtidos dos alunos. Com os primeiros realizamos entrevistas e com os últimos utilizamos questionários com perguntas fechadas e abertas. No total, foram sujeitos da pesquisa 745 alunos e 84 professores. Além de fazer uma síntese do cruzamento de dados obtidos a partir dos docentes e dos discentes com o fim de verificarmos as convergências e divergências presentes nos mesmos, procuramos verificar as concepções de cada grupo de indivíduos. Constatamos nos dados analisados, que as convergências dizem respeito à valorização da aquisição de saberes, à valorização da produção científica e à inserção de conhecimentos atuais no cotidiano das aulas; as divergências dizem respeito à necessidade de organização do trabalho pedagógico em sala de aula, à organização das atividades de avaliação, às formas de autoridade exercidas pelo professor, à valorização do diálogo entre docentes e discentes, à participação do aluno no trabalho docente e a um ensino voltado para o contexto do aluno e profissional em formação. Assim, de acordo com a nossa questão inicial, verificamos que, de fato, a prática pedagógica no ensino superior no curso em questão está diretamente associada à competência epistemológica dos docentes, revelada em sua produção e pesquisas. Finalmente, avançamos nos encaminhamentos quanto à pertinência de considerarmos um terceiro eixo de análise para a prática pedagógica, denominado de eixo da relação professor aluno: alienação/conscientização, com os encaminhamentos a ele pertinentes. Avançamos também nos encaminhamentos quanto à necessidade de uma formação pedagógica para o professor de ensino superior, considerando que o desenvolvimento de competências específicas na área epistemológica das disciplinas não é mais suficiente. São necessárias, também, outras competências e uma maior consciência crítica para mudar a prática dos professores. Com essa análise, é nossa intenção procurar não só contribuir para que se compreenda como, em algumas situações, evoluiu o ensino superior no Brasil, como também ele é hoje compreendido e concebido como prática pedagógica na universidade brasileira.

## RÉSUMÉ

Dans ce travail, nous avons essayé de comprendre quelques caractéristiques de la pratique pédagogique des professeurs des études supérieures, par la méthode de traverser leur conception sur leur propre pratique, avec celle de leur étudiants. Dans ce cas, professeurs et étudiants appartiennent au Cours de Médecine Vétérinaire d'une Université Brésilienne. Du point de vue théorique, nous avons cherché de faire une brève analyse historique des plus importantes théories qui ont exercé influence sur l'université et sa intégration dans la société Brésilienne et de présenter les idées des étudiants qui ont discuté la pratique pédagogique aux études supérieures. Du point de vue pratique, nous avons cherché des données qualitatives obtenues avec les professeurs et données quantitatives et qualitatives obtenues avec les étudiants. Avec les premiers nous avons accompli des entrevues et avec les derniers nous avons utilisé des questionnaires aux questions fermées et ouvertes. On a enquêté un total de 745 étudiants et de 84 professeurs. Excepté faire une synthèse de la traversée de données obtenue commencer des professeurs et des étudiants avec la fin de nous les convergences et divergences présentes vérifient dans les mêmes, nous avons essayé de vérifier les conceptions de chaque groupe d'individus. Nous avons vérifié dans les données analysées que les convergences intéressent la valorisation de la compétence épistémologique, la valorisation de la production scientifique, et l'intégration de la connaissance courante dans le quotidien des classes; les divergences intéressent le besoin d'organisation du travail pédagogique dans la classe, l'organisation des activités de l'évaluation, les formes de l'autorité exercées par le professeur, la valorisation du dialogue entre professeurs et étudiants, la participation de l'étudiant dans le travail pédagogique et un enseignement revenu au contexte de l'étudiant et professionnel en formation. D'accord, avec la question que nous formulons au début de notre travail, nous avons vérifié que, en fait, l'entraînement pédagogique dans les études supérieures du cours étudié est associé directement à la compétence théorique des professeurs, révélée dans sa production et recherches. Finalement, nous avons considéré la pertinence d'une formation pédagogique pour le professeur d'études supérieures parce que les compétences spécifiques des matières qui sont enseignées ne sont pas suffisantes à la reconstruction du savoir pour les étudiants, au développement de leur conscience critique pour l'exercice d'une citoyenneté éclairée. Avec cette étude nous voulons contribuer pour la compréhension des études supérieures aujourd'hui au Brésil, décoder la pratique pédagogique qui est installée et relancer une discussion pour la changer.

## ABSTRACT

In this work we have investigated some features of higher education teachers' pedagogic practice, starting crossing their conceptions about their own pedagogic practice with the students' conceptions about the same issue. From a theoretical point of view, we tried to do an historical rescue of the Brazilian university, how it has been socially integrated; we also present the main theories of the authors who have been discussing the pedagogic practice at the higher education level. From a practical point of view, we have collected qualitative data in interviewing the teachers and qualitative and quantitative data through open and closed questions questionnaires to the students. 745 students and 84 teachers participated in this study and they all belong to the Veterinary Medicine Course of a Brazilian University. Besides doing a synthesis of the crossing of data obtained starting from the teachers and of the students with the end of we verify the convergences and present divergences in the same ones, we tried to verify the conceptions of each group of individuals. The convergences are related to the epistemological competence, the valorization of scientific production and its integration in the classes; the divergences concern the need of organization of the pedagogic work inside the classroom, the evaluation activities and the different ways teachers exercise their authority. The valorization of the dialogue between teachers and students, the desire of participating in the educational work and of a teaching process more integrated in the students' needs and realities, as well as in their future jobs, emerge specially in the students speeches. Like this, we proved our hypothesis that, in fact, the pedagogic practice in the studied course, is directly associated to the teachers' theoric competence, revealed in their production and researches. Finally, based in some analysis axes we have consider that a pedagogic formation is necessary for higher education teachers, because the specific academic competences are not enough for the development of critical awareness towards their own practice and towards the development of a real citizenship among the students. With this analysis, our intention is, not only to give a contribution to understand how higher education has been raised in Brazil, but also understand how Brazilian University deals with pedagogic practice nowadays.

**"Uma educação que possibilite ao homem a discussão de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o coloca em diálogo constante com o outro. Que o predispõe a constante revisões. À análise crítica de seus 'olhados'. A uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão. Que o identifique com métodos e processos científicos".**

**Paulo Freire**

## **DEDICATÓRIA**

**A**

**Heraldo, companheiro sempre presente;  
Trycia e Tânia, filhas tão queridas, forças  
propulsoras que me fizeram continuar na  
busca do conhecimento.**

**A três grandes educadoras**

**Luíza Cortesão, Heloisa Bastos e Jô Menezes,  
que confirmaram a dimensão grandiosa do  
profissionalismo e o compromisso com a  
educação.**

## AGRADECIMENTOS

*"Eu tenho uma espécie de dever, de dever de sonhar de sonhar sempre, pois sendo mais do que espectadora de mim mesma, eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso".*

Fernando Pessoa

Eis que chegou o momento de expressar sinceros agradecimentos a muitos e tantos adorados familiares e amigos – tanto aos 'velhos' e queridos quanto aos que se revelaram ao longo desse tempo.

Bem sei que corro o risco de não dar conta desses 'muitíssimo obrigado' como é merecido, porque será difícil exprimir a beleza que foi esse movimento de energias e impulsos que foram chegando. Por tudo isso se destaca também, para além da mera formalidade, *um sentido*: o da formação de uma verdadeira rede de solidariedade e de muito, muito afeto.

Para maior percepção desse *sentido* devo contar que esta não foi uma caminhada breve, mas uma travessia que parecia sem fim, principalmente pelas intercorrências pessoais de toda ordem, que me atropelaram. Esses percalços, longe de obscurecerem o trajeto, aumentaram-lhe o brilho. E, ao invés de me deterem, impulsionaram-me com mais força.

Se o desafio era enorme, as motivações eram grandiosas, somadas às espontâneas generosidades que fizeram possível a transformação de instantâneos momentos de angústia e sofrimento em uma estrada larga, margeada de flores, frutos e frondosas árvores! Uma estrada toda verde – repleta de cheiros, cores, e sons – cujo nome é *esperança* e cuja base é a busca de saberes, representada por um "feixe de possíveis", na direção de atenção mais integral à ação pedagógica do professor universitário.

Talvez esta tese seja o resultado mais visível desse processo de construção em meio a uma conjuração de afetos e amizades. Dessa forma, dando continuidade à história, dedico algumas palavras àqueles que dela fazem parte direta ou indiretamente ou, ainda, pelo fato de simplesmente existirem.

Construir um trabalho acadêmico não é tarefa individual, é fruto de uma ação coletiva, compartilhada. A concretização desta tese foi permeada pela participação de muitas pessoas, em diferentes momentos, pois acredito que o sonho que se sonha junto não é só um sonho, é uma realidade. Meus agradecimentos:

Inicialmente, à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, através de seus dirigentes, professores e funcionários pela oportunidade de contribuir no aperfeiçoamento da minha carreira de educadora;

À minha orientadora, Professora Dra. Luiza Cortesão, pela competente orientação (sobretudo quando realizada "à distancia"), pela sua grandiosa postura democrática, competência e ética;

À minha co-orientadora no Brasil, Professora Dra. Heloisa Bastos, pelos grandes debates e reflexões. Foram valiosos os seus questionamentos e sugestões de leituras, principalmente nos momentos finais;

À minha amiga e colega de Departamento Professora Dra. Josinalva Menezes (Jô), mais do que amiga que colaborou por meio de discussões, demonstrando profissionalismo e compromisso com a educação e estando presente nos momentos difíceis. Quando eu necessitava de luz, podia contar com um segundo par de olhos que ela colocava à disposição;

Ao Dr. Expedito Bandeira e Margarida Bandeira, amigos de todas as horas, pela sensibilidade dispensada nos diálogos, entendendo e estimulando meus anseios, sou imensamente agradecida pela generosidade e carinho;

À Dra. Vicentina Ramires, pelo apoio e estímulo em todos os momentos. Sempre contei com uma palavra amiga e estímulo em todos os momentos;

A Dra. Valéria Gomes, colega amiga, presença marcante nesta minha trajetória meu agradecimento especial pela revisão, e enorme paciência com minhas urgências e com as minhas 'idas' e 'vindas';

No Departamento de Educação, a Professora Catanna Fraga, uma querida irmã por afinidade que esteve sempre presente em todos os momentos, contribuindo com seus questionamentos e sugestões, colocando-se sempre à disposição para qualquer ajuda;

Aos colegas Dr. João Gilberto, Dr. Alexsandro, Ms. Eleri Saldanha, Dra. Rosane a minha eterna gratidão. No começo da minha ida ao Porto, Dra. Cláudia, Dra. Maria Luiza, bem como a Fátima Navarro, que nunca mediu esforços em ajudar com as turmas de Prática de Ensino II;

Ao Diretor do Departamento de Educação da UFRPE, Dr. Paulo de Jesus, que soube compreender em muitos momentos minhas ausências em algumas reuniões importantíssimas para o nosso departamento e sempre teve uma palavra de incentivo e apoio;

Ao Dr. José de Lima, colega, parceiro de coordenação de curso, agradeço de modo particular a paciência e compreensão nas vezes que necessitei isolar-me, retardando algumas atividades; para além destas qualidades, a amizade, o apoio e a confiança com que me brindou;

Às colegas da UPE e da UFPE, Ana Lúcia Moraes e Conceição Carrilho pernambucanas, companheiras que, como eu, foram além-mar, em busca de uma qualificação;

Às amigas em Portugal: Luíza Campos (amiga, irmã), incentivando com seus e-mails com palavras de estímulo, com a presença amiga e colaborativa a Rosinha Madeira pelo entusiasmo com a educação, além das queridíssimas Eunice Macedo e Amélia Macedo, pela gentil hospedagem;

Aos funcionários da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Janete Oliveira, Marcos Inácio, pela presteza com que atenderam nos serviços de digitação;

Aos meus queridos pais, Alzira Martins, super mãe que sempre me telefonava nas horas de muitas carências e deixava em meus ouvidos um verdadeiro bálsamo de paz, tranquilidade e entusiasmo e Ovídio Alexandre (in memoriam), que me deixou uma das maiores riquezas a frase: "Persiga seus sonhos". Aos irmãos Penha (muito mais que irmã), Alexandre, Gilberto, José, João, sempre, apoiando, incentivando; aos sobrinhos Silvia Paula e Diego; ao cunhado Paulo Meira;

Ao Professor Dr. Stephen Stoer e à Dra. Fernanda pelo carinho e especial atenção dedicada em todas as vezes que pisei na terra do Porto;

À Professora Helena Barbieri, que esteve sempre presente com as respostas aos nossos e-mails;

A todos os professores e alunos que participaram da pesquisa, pela disponibilidade, desprendimento e imensa ajuda, contribuindo para a concretização da mesma;

Enfim, a todos que direta e indiretamente contribuíram, e que por um lapso de memória não foi registrado neste momento, recebam a minha eterna gratidão.



## ÍNDICE GERAL

Siglas utilizadas .....	xvi
Índice de Quadros .....	xvii
Índice de Esquemas .....	xviii
Índice de Figuras .....	xviii
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>01</b>
1. A origem do estudo e o problema focalizado .....	04
2. Justificativa do estudo .....	06
3. O ponto de partida e de chegada .....	09
4. Os objetivos e a estruturação do trabalho .....	12
<b>CAPÍTULO I – PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA BREVE ANÁLISE DAS BASES TEÓRICAS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL .....</b>	<b>17</b>
I.1 Os primeiros modelos para o ensino superior no Brasil .....	17
I.2 Tendências pedagógicas na educação .....	20
I.2.1 As pedagogias de caráter liberal .....	21
I.2.1.1 A Pedagogia Tradicional .....	21
I.2.1.2 A pedagogia Renovada ou Escolanovista .....	22
I.2.1.3 A pedagogia Tecnicista .....	23
I.2.2 As pedagogias de caráter progressista .....	25
I.2.2.1 A Pedagogia Libertadora .....	25
I.2.2.2. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos .....	27
I.3 A influência das tendências pedagógicas na educação superior .....	29
<b>CAPÍTULO II – AS DIRETRIZES PARA O CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA E AS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA ATUAL .....</b>	<b>32</b>
II.1 A LDB e a prática pedagógica .....	32
II.2 O Perfil do profissional de Medicina Veterinária .....	35
II.3 O "Provão" .....	40
<b>CAPÍTULO III - FUNDAMENTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>48</b>
III.1 Prática pedagógica ancorada na perspectiva Freireana .....	48
III.2 Construindo pontes para uma prática pedagógica do professor universitário .....	54
III.2.1 Dois eixos de análise para a prática pedagógica .....	62
III.2.1.1 Eixo de aquisição de saberes: reprodução/produção .....	63
III.2.1.1 Eixo metodológico: domesticação/emancipação .....	73
III.2.1.3 Cruzando os dois eixos: a aquisição de saberes e a metodologia .....	80
<b>CAPÍTULO IV – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA .....</b>	<b>88</b>
IV.1 Considerações teórico-metodológicas .....	88
IV.2 Procedimentos metodológicos .....	92
IV.2.1 A caracterização dos sujeitos .....	94
IV.2.1.1 Os professores inquiridos .....	94

IV.2.1.2 A seleção dos alunos .....	95
IV.2.2 Os instrumentos de coleta de dados .....	97
IV.2.2.1 Instrumento de coleta de dados dos professores .....	97
IV.2.2.2 Instrumentos de coleta de dados dos alunos .....	98
IV.2.3 Procedimentos metodológicos de análise de dados .....	98
IV.2.3.1 Procedimentos metodológicos para análise dos dados dos professores e dos alunos .....	99
IV.2.3.1.1 Análise de conteúdo das respostas à questão aberta do primeiro questionário .....	99
IV.2.3.1.2 Sistematização dos resultados das perguntas fechadas do segundo questionário .....	100
IV.2.3.1.3 Análise de conteúdo das respostas à questão aberta do segundo questionário .....	103
<b>CAPÍTULO V – UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO .....</b>	<b>106</b>
V.1. O eixo de aquisição de saberes: análise das falas dos professores .....	108
V.1.1. Unidades de sentido classificadas na categoria "conteúdo do manual" .....	109
V.1.2 Unidades de sentido classificadas na categoria "utilização da produção científica de outrem" .....	112
V.1.3 Unidades de sentido classificadas na categoria "Produção de conhecimento disciplinar pelo próprio (investigação)" .....	115
V.2 Eixo Metodológico: domesticação/emancipação: .....	122
V.2.1 Unidades de sentido classificadas na categoria "Educação Bancária" .....	123
V.2.2 Unidades de sentido classificadas na categoria "Educação Ativa/Investigativa" .....	129
V.2.3 Unidades de sentido classificadas na categoria "Educação Contextualizada (Dispositivos de Diferenciação Pedagógica)" .....	132
V.3 Possíveis enquadramentos nas situações dos dois eixos .....	133
V.4 Unidades de sentido classificadas nas categorias emergentes .....	136
V.4.1 Unidades de sentido classificadas na categoria "Apreciações Gerais" .....	137
V.4.2 Unidades de sentido classificadas na categoria "investimentos /comprometimentos" .....	139
V.4.3 Unidades de sentido classificadas na categoria "Produção Científica" .....	142
V.5 Síntese do olhar do docente universitário sobre sua prática pedagógica .....	142
<b>CAPÍTULO VI - O OLHAR DO ALUNO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES .....</b>	<b>146</b>
VI.1 Um primeiro olhar dos alunos sobre a prática pedagógica dos professores .....	147
VI.1.1 O eixo de aquisição de saberes: reprodução/produção .....	150
VI.1.1.1 Conteúdo do manual .....	151
VI.1.1.2 Utilização da produção científica de outrem .....	153
VI.1.1.3 Produção de conhecimento disciplinar pelo próprio (investigação) ..	154
VI.1.2 O Eixo Metodológico: domesticação/emancipação: .....	157
VI.1.2.1 Educação Bancária .....	158
VI.1.2.2 Educação Ativa/Investigativa .....	160
VI.1.2.3 Educação Contextualizada .....	161

VI.1.3 Categorias emergentes da resposta aberta do primeiro questionário .....	164
VI.1.3.1 Apreciações Gerais .....	164
VI.1.3.2 Planejamento .....	165
VI.1.3.3 Avaliação .....	167
VI.1.3.4 Investimentos/Comprometimentos .....	169
VI.1.3.5 Conteúdos .....	170
VI.1.4 Falas evasivas .....	171
VI.2 Um segundo olhar dos alunos sobre a prática pedagógica dos professores .....	172
VI.2.1 Análise das respostas às questões fechadas dos alunos .....	173
VI.2.2 Análise das categorias emergentes das respostas abertas do segundo questionário .....	176
 <b>CAPÍTULO VII – O ASPECTO INTERPESSOAL DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO .....</b>	<b>185</b>
VII.1. As categorias do aspecto interpessoal da relação professor-aluno .....	185
VII.2. A relação interpessoal entre professor e aluno na visão dos professores .....	190
VII.2.1 Unidades de sentido classificadas na categoria "autoridade" .....	191
VII.2.2 Unidades de sentido classificadas na categoria "persuasão" .....	191
VII.2.3 Unidades de sentido classificadas na categoria "diálogo" .....	192
VII.3. A relação interpessoal entre professor e aluno na visão dos alunos .....	193
VII.3.1 Unidades de sentido classificadas na categoria "autoridade" .....	195
VII.3.2 Unidades de sentido classificadas na categoria "persuasão" .....	196
VII.3.3 Unidades de sentido classificadas na categoria "diálogo" .....	197
VII.4 Análise das respostas à terceira questão do segundo questionário .....	198
 <b>CAPÍTULO VIII – O CRUZAMENTO DOS OLHARES DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>201</b>
VIII.1.1 Pontos de convergência entre professores e alunos .....	201
VIII.1.2 Pontos de divergência entre professores e alunos .....	205
VIII.2 Pontos de convergência e de divergência na relação professor-aluno .....	209
VIII.3 Articulando os três eixos: implicações da relação professor-aluno na prática pedagógica .....	211
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>214</b>
 <b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>219</b>
 <b>ANEXOS: .....</b>	<b>246</b>
 <b>Anexo 01 – Roteiro das entrevistas aplicadas junto aos professores.....</b>	<b>247</b>

<b>Anexo 02 – Modelo do primeiro questionário aplicado aos alunos.....</b>	<b>248</b>
<b>Anexo 03 - Modelo do segundo questionário aplicado aos alunos do nono período do curso de medicina veterinária .....</b>	<b>249</b>
<b>Anexo 04 – Enquadramento das falas dos professores nos dois eixos .....</b>	<b>250</b>
<b>Anexo 05 – Categorias emergentes das falas dos professores .....</b>	<b>255</b>
<b>Anexo 06 - Falas dos alunos nas respostas ao primeiro questionário .....</b>	<b>258</b>
<b>Anexo 07 – Categorias emergentes do primeiro questionário dos alunos.....</b>	<b>263</b>
<b>Anexo 08- Falas evasivas dos alunos para a prática pedagógica dos professores no primeiro questionário.....</b>	<b>269</b>
<b>Anexo10 - Falas dos professores remetentes ao eixo da relação interpessoal professor-aluno .....</b>	<b>280</b>
<b>Anexo 11 - Falas dos alunos remetentes ao eixo da relação professor-aluno no primeiro questionário .....</b>	<b>279</b>
<b>Anexo 12 - Falas dos alunos remetentes ao eixo da relação professor-aluno no primeiro questionário .....</b>	<b>284</b>

## SIGLAS UTILIZADAS

CPCs	Centros Populares de Cultura
ENADE	Exame Nacional de Avaliação Discente
ESO	Estagio Supervisionado Obrigatório
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCPs	Movimentos de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PID	Programa de Incentivo à Docência
PCPCGMV	Proposta de Currículo Pleno do Curso de Graduação em Medicina Veterinária
UAP	Unidade de Apoio Pedagógico
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICAMP	Universidade de Campinas

## Lista de quadros

<b>Quadro 1</b> ENTREVISTADOS: CATEGORIA FUNCIONAL E TITULAÇÃO .....	95
<b>Quadro 2</b> ENTREVISTADOS POR FAIXA ETÁRIA .....	95
<b>Quadro 3</b> DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS POR PERÍODO E FAIXA ETÁRIA .....	96
<b>Quadro 4</b> LOCALIZAÇÃO DAS FALAS DOS PROFESSORES DE ACORDO COM AS CATEGORIAS DO EIXO DE AQUISIÇÃO DE SABERES: REPRODUÇÃO/PRODUÇÃO .....	108
<b>Quadro 5</b> LOCALIZAÇÃO DAS FALAS DOS PROFESSORES DE ACORDO COM AS CATEGORIAS DO EIXO METODOLÓGICO: DOMESTICAÇÃO/EMANCIPAÇÃO.....	122
<b>Quadro 6</b> ENQUADRAMENTOS POSSÍVEIS DOS PROFESSORES EM ALGUMAS DAS SITUAÇÕES DOS EIXOS .....	134
<b>Quadro 7</b> CATEGORIAS EMERGENTES .....	137
<b>Quadro 8</b> DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL MÉDIA DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES FECHADAS DO PRIMEIRO QUESTIONÁRIO.....	148
<b>Quadro 9</b> VISUALIZAÇÃO GERAL DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	150
<b>Quadro 10</b> LOCALIZAÇÃO DAS UNIDADES DE SENTIDO DOS ALUNOS DE ACORDO COM AS CATEGORIAS DO EIXO DE AQUISIÇÃO DE SABERES. REPRODUÇÃO/PRODUÇÃO .....	150
<b>Quadro 11</b> LOCALIZAÇÃO DAS UNIDADES DE SENTIDO DOS ALUNOS DE ACORDO COM AS CATEGORIAS DO EIXO METODOLÓGICO: DOMESTICAÇÃO/EMANCIPAÇÃO .....	157
<b>Quadro 12</b> CATEGORIAS EMERGENTES .....	164
<b>Quadro 13</b> FALAS EVASIVAS .....	171
<b>Quadro 14</b> CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS FECHADAS DOS ALUNOS .....	173
<b>Quadro 15</b> CATEGORIAS EMERGENTES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS RESPOSTAS ABERTAS DOS ALUNOS NO SEGUNDO QUESTIONÁRIO.....	176
<b>Quadro 16</b> EXEMPLOS DE UNIDADES DE SENTIDO PARA A METODOLOGIA .....	177
<b>Quadro 17</b> EXEMPLOS DAS UNIDADES DE SENTIDO DOS PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO INTERPESSOAL PROFESSOR-ALUNO. ....	190
<b>Quadro 18</b> DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES DE SENTIDO DO 1º. GRUPO DE ALUNOS .....	194
<b>Quadro 19</b> DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES DE SENTIDO DO 2º. GRUPO DE ALUNOS .....	194
<b>Quadro 20</b> SÍNTESE DA VISÃO DOS ALUNOS SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO .....	194

**Lista de Esquemas**

**Esquema 1** PROPOSTA DE POSSÍVEIS FORMAS DE ANÁLISE DE PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR in  
Cortesão (2000: 56) ..... 83

**Lista de Figuras**

**Figura 1** SISTEMA DE ANÁLISE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA: ARTICULAÇÃO ENTRE OS EIXOS  
AQUISIÇÃO DE SABERES, METODOLÓGICO E RELAÇÃO INTERPESSOAL PROFESSOR-ALUNO.....188

**Figura 2** SITUAÇÕES POSSÍVEIS PARA CADA UMA DAS TRÊS CATEGORIAS DO EIXO  
RELAÇÃO INTERPESSOAL PROFESSOR-ALUNO: ALIENAÇÃO/CONSCIENTIZAÇÃO..... 189

---

# ***INTRODUÇÃO***

---



## INTRODUÇÃO

Considerando a função social complexa da Universidade, que se relaciona ao mesmo tempo com a construção de conhecimentos científicos (pesquisa), com a formação de profissionais que vão atuar em diversos setores da sociedade (ensino) e com o desenvolvimento dessa mesma sociedade (extensão), é interessante constatar que pouca ênfase é dada a estudos voltados para a compreensão do setor mais tradicional dessa instituição: o ensino.

No Brasil, em que o ensino superior existe há menos de duzentos anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394, promulgada em 1996, define as atividades de pesquisa, ensino e extensão como o tripé sobre o qual esse nível de ensino se apóia. Entretanto, esses três tipos de atividade não são igualmente enfatizados, nem igualmente valorizados no momento de compor o perfil profissional do docente de nível superior. Apesar de mencionar a extensão universitária como atividade aberta à participação popular, a LDB dá mais importância à pesquisa, reforçando ainda mais o senso comum que perpassa o contexto universitário, segundo o qual a pesquisa é fundamental para a competência docente, isto é, quanto mais produção de conhecimento o professor tiver, melhor será o seu desempenho enquanto professor universitário.

É interessante ressaltar, também, que essa pesquisa, de um modo geral, refere-se ao aprofundamento de conhecimentos específicos de áreas que interessam às demandas da sociedade, sem incluir as questões relativas à atividade didático-pedagógica do professor do ensino superior.

Assim, nas universidades públicas federais brasileiras, vem sendo conferido um “status” de menor importância à função do ensino, quando comparado à função da pesquisa. É à pesquisa que se atribui maior relevância e a própria estrutura da universidade enfatiza essa prioridade, seja pela manutenção de órgãos e mecanismos de apoio e de controle da pesquisa, seja pelo fato de que o critério para se progredir na carreira universitária assenta mais na produção científica do que no exercício da função docente.

Com relação ao ensino, consideramos importante ressaltar a criação, em 1997, do Programa de Incentivo à Docência (PID) para as universidades públicas brasileiras, voltado para assegurar uma carga horária mínima dedicada às atividades de ensino, cuja implementação foi associada à Gratificação de Estímulo à Docência<sup>1</sup> (GED). Dessa forma, tornou-se obrigatório aos professores ministrar o mínimo de oito horas de aulas semanais para receber a referida gratificação.

Vale frisar que, antes desse programa de incentivo, os professores, quando voltavam à universidade no término de seus cursos de doutorado, com suas teses defendidas, dedicavam-se mais às pesquisas e às aulas na pós-graduação, chegando, algumas vezes, a não ensinar na graduação. Assim, os alunos desses cursos não podiam, geralmente, usufruir de novos conhecimentos resultantes das pesquisas dos recém-doutores, conhecimentos esses passíveis de serem inseridos em sua prática pedagógica.

Nesse sentido, a criação da GED contribuiu para uma relativa valorização da atividade de ensino, apesar de não ter sido suficiente para despertar o interesse dos professores universitários no sentido de buscar um suporte teórico que contribuísse para aperfeiçoar sua prática pedagógica.

Para Gadotti (2002), constitui um ponto negativo no texto da LDB o fato de, em seu título VI, que trata dos profissionais da educação, no Art. 65, apresentar a seguinte redação: "A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas". Portanto, a própria lei que regulamenta o ensino superior retira do mesmo a obrigatoriedade de experiência no campo pedagógico como parte integrante da formação desse docente.

Pimenta (2002) ressalta que a preparação para o exercício do magistério superior ocorre, geralmente, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu* através de uma disciplina de 45 a 60 horas, o que, segundo a autora, não é suficiente para profissionalizar "pedagogicamente" esse professor. Isso ocorre, possivelmente, porque não se reconhece a necessidade de formação no campo do ensino para a docência superior; a exigência básica é o domínio dos conteúdos

---

<sup>1</sup> Esta gratificação foi estabelecida pela lei Federal nº 9.678 de 30 de dezembro de 1998. A cada ano, é preciso fazer um relatório de atividades docentes para avaliação desta, referente ao ano anterior.

específicos. Assim, a prática de ensino do professor universitário é, geralmente, autônoma e solitária, havendo controle, apenas, da carga horária dispensada à mesma, sem que sejam discutidos seus objetivos e atividades desenvolvidas.

Esse tipo de comportamento, por sua vez, contrasta com aquele adotado em relação aos professores dos outros níveis de ensino, especialmente após a promulgação das novas diretrizes para os cursos de licenciatura, que formam os professores para o ensino nos níveis fundamental e médio, que aumentaram a carga horária para a prática de ensino e para o estágio supervisionado. Assim, nesses outros níveis de ensino, há uma tradição de valorizar a formação didático-pedagógica, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Por outro lado, nos últimos anos, aumentou a preocupação com a qualidade dos resultados do processo educacional no Brasil, em especial no nível superior, o que aponta para uma possível valorização da preparação pedagógica dos docentes nesse nível. Essa preocupação tem se concretizado através da aplicação de processos de avaliação, em nível nacional, dos cursos de graduação e dos trabalhos de reforma curricular que vêm se desenvolvendo no seio da universidade.

Considerando as demandas colocadas pela nova estruturação social mundial, em que estamos caminhando para uma "sociedade do conhecimento", cabe refletir sobre a prática pedagógica adotada pelo docente do ensino superior, de modo a compreender as mudanças que se fazem necessárias para atender aos processos de formação de profissionais adequados a essa nova sociedade.

Para tanto, é preciso, inicialmente, identificar as características fundamentais da prática pedagógica dos docentes do ensino superior para a formação profissional daqueles que vão atuar na sociedade e contribuir para a formação integral do indivíduo junto com as bases teóricas que dão sustentação às ações por eles desenvolvidas.

Uma vez que não existe, na maioria das universidades brasileiras, uma cultura de investigar o fazer pedagógico dos seus docentes, optamos nesta pesquisa por procurar compreender algumas das suas características a partir das idéias de alguns professores e alunos, sem coletar os dados diretamente em sala de aula.

## 1. A origem do presente estudo e o problema focalizado

A primeira motivação para discutir a questão da prática pedagógica no ensino superior surgiu da reflexão sobre a nossa experiência profissional com professores universitários de diferentes áreas de conhecimento, no exercício da função de Coordenadora Geral dos Cursos de Graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Essa reflexão havia possibilitado uma compreensão preliminar acerca das várias dimensões que compõem as concepções que os professores têm da prática pedagógica.

Por outro lado, a referida experiência também nos deu oportunidade de estabelecer contato com alunos da graduação. Além disso, como presidente da Unidade de Apoio Pedagógico (UAP), a qual objetivava assessorar as coordenações dos cursos de graduação e dar apoio aos alunos e professores, tivemos a oportunidade de ter contatos mais diretos com os alunos, que traziam permanentemente problemas relacionados com o processo de ensino-aprendizagem.

A segunda motivação decorreu do exercício da docência no ensino superior, nas disciplinas de Didática, Metodologia e Prática de Ensino, para cursos de licenciatura, por mais de 20 anos, prática essa que contribuiu para aumentar a nossa curiosidade em identificar se aspectos da prática pedagógica, destacados pelos alunos, seriam realmente importantes para o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo (ou dificultando) a aprendizagem desses alunos.

Ainda durante a nossa atuação na referida UAP, ocorreu um fato significativo. Em 1995, através da Lei 9.131, foi instituído o Exame Nacional de Cursos, denominado pelas instituições de ensino superior de "Provão", que entrou em vigor no ano de 1997. Esse exame tinha como objetivo avaliar todas as variáveis consideradas significativas pela comissão que o instituiu, e que intervêm nos eventos da aprendizagem realizados por um curso de graduação, em nível nacional. O "Provão" era uma prova escrita, elaborada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), aplicada aos alunos concluintes dos cursos de graduação, cujas questões versavam sobre conteúdos dos currículos de cada curso. Além disso, era uma prova

única para cada curso, a ser aplicada junto a todos os estudantes de graduação das instituições brasileiras, no mesmo dia e hora. Com base nos resultados desse "Provão", nas condições estruturais da instituição e no currículo de seus professores, o MEC pretendia avaliar o curso, emitindo um conceito geral.

Desse modo, foram criados os conceitos A, para cursos considerados excelentes, B, para cursos bons, C, para cursos regulares, D, para cursos medíocres e E para cursos ruins.

Essa proposta suscitou muitas discussões sobre os critérios adotados nessa avaliação, especialmente com relação ao credenciamento de cursos que obtivessem conceito D. Como consequência, houve enorme resistência em participar do "Provão" em quase todas as instituições de ensino superior no Brasil.

Nesse contexto, o Curso de Medicina Veterinária da UFRPE obteve, nos anos 1997, 1998 e 1999, três conceitos "D", ficando, portanto, ameaçado de ser credenciado pelo MEC, caso viesse, no ano seguinte, a receber mais um conceito igual a esse. Tal situação foi surpreendente, visto que esse era o curso da universidade com o maior número de pesquisas e publicações, com maior número de professores com os títulos mais altos, com mais participações em eventos de nível nacional e internacional, além de ser um dos mais respeitados entre os cursos das universidades brasileiras; em suma, era o mais produtivo da universidade e um dos mais expressivos nacionalmente. Diante desse resultado no "Provão", instaurou-se um clima acusatório entre alunos e professores.

Nesse último ano, foi ainda realizada uma avaliação institucional na qual os alunos matriculados em 1999, segundo semestre, avaliaram as disciplinas que cursaram e os respectivos professores, através do "Questionário de atitudes sobre as características didático-pedagógicas dos professores", cujo modelo corresponde ao anexo 2. O referido questionário continha vinte e seis questões fechadas e uma questão aberta. Nas respostas a esta questão observamos fortes críticas aos professores, muitas delas remetendo para a questão da relação professor-aluno. Este fato reforçou a nossa motivação para esta pesquisa.

Consideramos importante destacar que o corpo discente do Curso de Medicina Veterinária é composto tanto por alunos oriundos da Cidade do Recife, onde está instalada a UFRPE, como do interior do Estado de Pernambuco, de outros

Estados do Brasil e até de outros países. Além de possuírem origens numa ampla distribuição geográfica, o perfil sócio-econômico desses alunos é muito heterogêneo, incluindo muitos filhos de fazendeiros, pertencentes às classes de maior poder aquisitivo, como também alunos que não têm condições de se manter durante o curso, chegando a solicitar auxílio financeiro à universidade. A grande diversidade de contextos de origem dos alunos que ingressam no curso, leva-nos a pensar na importância de uma prática pedagógica que atenda às necessidades de uma clientela com essa heterogeneidade cultural.

Diante dessa realidade, surgiram algumas indagações: Por que razão o Departamento de Medicina Veterinária, que tem em seu quadro o maior número de professores com titulação e publicações, apresenta um número tão elevado de alunos insatisfeitos com o processo pedagógico? Como explicar que, apesar do orçamento da Universidade para o Departamento de Medicina Veterinária ser o maior dentre todos os outros departamentos, seus alunos são os que apresentam maiores críticas aos professores quanto ao processo de ensino-aprendizagem? Será que a prática pedagógica no ensino superior Brasileiro, está diretamente associada à competência epistemológica dos docentes, revelada em sua produção e pesquisas? Qual a valorização dada à atividade docente junto dos alunos? No contexto destas questões, vamos buscar compreender quais as possíveis relações existentes entre os fatos relatados e as visões sobre a prática pedagógica do professor.

## **2. Justificativa do estudo**

Na universidade, segundo o senso comum, o professor domina o conteúdo específico que deve ensinar, possuindo, dessa forma, as condições necessárias e suficientes para fazer seus alunos apropriarem-se desse corpo de conhecimentos, assim como desenvolverem competências técnicas essenciais às suas atuações profissionais após o término do curso.

Um dos indicadores desse pressuposto corresponde ao fato de o professor universitário, especialmente nas áreas técnicas, quase sempre ser

selecionado, tendo por critério, basicamente, o nível de domínio do conteúdo específico de sua área.

Contrariamente a essa idéia, concordamos com Masetto (2002: 13) quando afirma:

"... a docência no ensino superior exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor como também um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão. A docência nas universidades (...) precisa ser encarada de forma profissional, e não amadoristicamente".

Nesse aspecto, Freire (2000: 102) faz uma advertência: "a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor". Ressaltamos que essa competência profissional precisa incluir a competência didática.

No ensino superior brasileiro, ao contrário do que ocorre nos demais níveis de ensino, não se exige do professor uma formação pedagógica sistematizada, que permita uma ação consciente e baseada em pressupostos teóricos, que possa ser analisada e melhorada de forma realmente profissional.

Apesar disso, aqueles professores que nos seus cursos de graduação ou, posteriormente, em cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento ou especialização tiveram contato com o que se poderia chamar de teoria pedagógica, parecem ter desenvolvido concepções favoráveis acerca da importância daqueles conhecimentos para guiar-lhes a prática, conforme constatamos em discussões no meio acadêmico. Essas idéias também estão presentes em comentários<sup>2</sup> informais, feitos por alunos, a respeito de professores que eles sabem que possuem uma formação pedagógica.

Constatamos entre a maioria dos colegas de trabalho, seja no cotidiano da instituição, seja em interações extra-institucionais, uma tendência para encarar com ceticismo ou descaso a preocupação com os aspectos pedagógicos da ação docente, no nível de ensino superior. O que na generalidade se espera do professor universitário é que ele seja, antes de tudo e, sobretudo, um profundo conhecedor do

---

<sup>2</sup> Os comentários citados são vindos, em geral, do alunado, e são do tipo: "professor (nome) ensina muito bem". Em geral, esse comentário se refere a um professor da área pedagógica, ou que ensina disciplina específica, mas cursou licenciatura ou se interessa pelas questões do ensino.

assunto que deve ensinar. Se esse aspecto for assegurado, especialmente no caso de docentes de disciplinas específicas, teremos um "bom professor".

Outra suposição encontrada no ensino superior, que aponta para a falta de preocupação com os aspectos pedagógicos, é que o aluno, ao chegar à universidade, já deve ter alcançado um grau de maturidade emocional e independência intelectual que desobrigam o professor de maiores cuidados, tanto no que se refere aos procedimentos metodológicos, quanto no que se refere às características do relacionamento sócio-afetivo que estabelece com seus alunos na sala de aula (Masetto, 2002). De acordo com essa perspectiva, apenas crianças e jovens requerem uma atenção e um preparo especial do professor, o mesmo não sendo aplicado no caso de adultos.

Tal posicionamento difere totalmente daquele adotado por Freire (2002), que ressalta a importância das relações interpessoais, valorizadas pela dialogicidade, pelo exercício crítico no processo de formação do jovem e adulto, de modo que o saber, a curiosidade, o gosto estético, a inquietude e a linguagem do educando são elementos que precisam ser considerados pelo professor com todo o respeito.

Mais ainda, Pimenta (2002) defende que a prática pedagógica do professor universitário deve estar voltada para a difusão e crítica da ciência, da técnica e da cultura, preparando os jovens para o exercício de atividades profissionais. Nesse contexto, importaria à universidade intensificar mais as formas de incentivo para a formação científica e tecnológica, atendendo à demanda social, de modo que esteja a par das tecnologias mais recentes e ser capaz de gerir sistemas cada vez mais complexos, adaptando constantemente os novos cursos às necessidades da sociedade (Relatório para UNESCO, 2003).

Para tanto, não basta ao professor dominar um conteúdo, que seria transmitido aos alunos, mas é preciso que ele seja capaz de organizar situações de aprendizagem que permitam o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da profissão.



### 3. O ponto de partida e o ponto de chegada

Para investigar a forma como alunos e professores do Curso de Medicina Veterinária concebem a prática pedagógica docente, utilizamos o seguinte percurso metodológico:

Num primeiro momento, fizemos um levantamento bibliográfico dos estudos sobre a prática pedagógica do professor universitário, ocasião em que observamos que poucas pesquisas abordam esse tema e que pouca discussão é travada sobre esse assunto no interior das instituições universitárias.

De acordo com Pimenta (2002), o diálogo entre a experiência e a história, o confronto das práticas com as contribuições da teoria, com suas leis, princípios e categorias de análise, num movimento de desvelar, pela análise da prática, a teoria em ação, o processo de investigação da prática, são desafios e possibilidades que poderão estar presentes na preparação pedagógica dos docentes universitários, necessitando, ainda, seguir uma longa trajetória.

Esse problema é muito menor na educação básica, sobre a qual existem muitas pesquisas, produções teóricas e fóruns permanentes, que se dedicam à compreensão das ações docentes dos profissionais de ensino nesse nível. Portanto, para construir o enquadramento teórico que desse suporte a esta pesquisa, fomos buscar as idéias desenvolvidas durante a reflexão sobre a prática docente, sem nos atermos àquelas voltadas unicamente para o ensino superior. Para tanto, partimos da compreensão de que a profissão do docente universitário inclui uma prática educativa que se constitui numa forma específica de intervir na realidade social, mas que, apesar disso, mantém aspectos comuns a outras práticas pedagógicas observadas em outros níveis de ensino. Assim, tomamos como base as idéias de Cortesão (2000) que, a partir de uma perspectiva teórica orientada pela Teoria Crítica, propõe a adoção de dois eixos para analisar a prática pedagógica: o "eixo de aquisição de saberes" e o "eixo metodológico". Através desses dois aspectos, essa autora discute os diferentes papéis exercidos pelos professores e suas consequências para a inclusão social dos alunos.

Além dessas idéias, utilizamos também as de Freire (2000, 2002), que discute as questões relativas à autonomia, à construção do próprio conhecimento, aos princípios éticos, ao diálogo e à atuação no mundo. Incluímos as idéias de Perrenoud (2002), já que o contexto de nossa pesquisa perpassa a questão do trabalho pedagógico.

Uma vez que estamos considerando os diversos aspectos que compõem a prática pedagógica do professor universitário, não pudemos deixar de fora as idéias de Porlán e Rivero (1998), que tratam dos conhecimentos necessários aos professores para que exerçam sua profissão com compreensão de suas diversas ações.

Finalmente, consideramos também algumas idéias de Nóvoa (1991, 1992), Tardif (2002), Sousa Santos (2004), Masetto (2002) e Pimenta (2001), que são autores com produções sobre a qualidade do ensino nos cursos superiores.

A pesquisa empírica foi conduzida com professores e alunos do Curso de Medicina Veterinária. Para os docentes, buscamos alguns dados qualitativos através de entrevistas individuais semi-estruturadas, cuja análise de conteúdo foi realizada segundo as idéias de Bardin (2000) e Quivy e Campenhoudt (1992). No caso dos alunos, recorremos a dados quantitativos, obtidos através das respostas referentes a três questões fechadas de um questionário aplicado aos alunos do nono período atual<sup>3</sup> em que eles avaliaram o conjunto de seus professores até então. Recorremos também a dados qualitativos, obtidos a partir de três grupos de respostas: as que foram dadas à única questão aberta de um questionário, aplicado em 1999 com todos os alunos do curso, quando da oficialização de atividades de Avaliação Institucional na UFRPE<sup>4</sup>; as justificativas à opção de assinalar o item d de cada uma das três questões do questionário aplicado junto ao nono período e as respostas correspondentes à questão aberta do mesmo questionário.

Os dados qualitativos dos alunos foram submetidos a uma análise de conteúdo, também a partir de Bardin (2000) e Quivy e Campenhoudt (1992).

Das falas dos atores investigados emergiu fortemente um aspecto que não conseguimos incluir nos dois eixos de análise propostos por Cortesão (2000), o qual

<sup>3</sup> Vide modelo do questionário no Anexo 3.

<sup>4</sup> Vide modelo do questionário no Anexo 1.

denominamos "interpessoal" e que apresentamos como sugestão para futuras pesquisas no sentido de constituir um terceiro eixo para análise da prática pedagógica. Nesse caso, recorremos às idéias de Freire (2002) para sistematizar nossos resultados.

Com os dados quantitativos obtidos junto aos alunos, fizemos um tratamento estatístico simples, para fazer a interpretação estabelecendo possíveis inferências. Além disso, também comparamos os resultados das análises dos dados quantitativos e qualitativos para buscar estabelecer os principais elementos concernentes às concepções dos discentes universitários sobre a prática pedagógica de seus professores.

Num outro momento, cruzamos as concepções dos docentes e discentes sobre a prática pedagógica, estabelecendo as diferenças e semelhanças entre os discursos.

Convém destacar que poderíamos aplicar outros instrumentos para coletar dados, além da entrevista e do questionário. Um deles seria a observação das aulas, que foi descartada devido à falta de tradição de observar ou avaliar a prática do docente do ensino superior.

Ao registrarmos estas considerações, redigidas ao final deste longo percurso, fica bem marcada a distinção entre o processo de pesquisa e o processo do relato.

O primeiro destaca-se por procurar apreender a realidade nos seus componentes, nas suas inter-relações, no seu desenvolvimento, mediante um processo não linear, componentes esses sujeitos a idas e voltas na interpretação dos dados empíricos e das questões teóricas.

O último procura reconstruir, a posteriori, a realidade pesquisada e registrar, de forma organizada, o contexto em que se originou essa investigação, os pressupostos dos quais partimos e que nos orientaram na busca dos dados empíricos, as reflexões e os apontamentos gerados no esforço de fazer uma leitura mais totalizadora da realidade pesquisada, enfatizando os aspectos relevantes da prática pedagógica.

#### **4. Os objetivos e a estruturação do trabalho**

Neste trabalho, a prática pedagógica do docente universitário é analisada a partir das concepções de um grupo desses professores e de seus alunos, procurando fazer emergir desses dois tipos de olhares sobre o mesmo objeto, uma outra forma de compreensão que vá além daquela que encontramos na teoria sobre o assunto.

Para tanto, esta pesquisa foi realizada com as seguintes finalidades:

- investigar as concepções de professores sobre sua prática pedagógica e de alunos sobre a prática pedagógica desses professores.
- comparar as concepções de alunos e professores sobre a prática pedagógica do professor universitário.

Resumindo, do ponto de vista do trabalho empírico, a postura na nossa pesquisa foi interrogativa e posteriormente analítica, visando compreender e caracterizar alguns aspectos da prática pedagógica do professor universitário. Para tanto, iniciamos estudando as suas origens dos postulados pedagógicos e as suas diversas influências, até chegarmos aos dias atuais.

O problema que procuramos estudar, a fundamentação do trabalho desenvolvido, os resultados obtidos e a análise do processo percorrido para interpretar a prática pedagógica do professor universitário estão distribuídos, no presente trabalho, em sete capítulos.

No primeiro capítulo fazemos uma breve análise das bases teóricas do ensino superior no Brasil, identificando os modelos Jesuítico, Francês e Alemão; em seguida, apresentamos as tendências pedagógicas que influenciaram a educação brasileira e as implicações das mesmas para o ensino superior, incluindo a influência das idéias de Paulo Freire na prática pedagógica.

No segundo capítulo, dedicamo-nos a expor o panorama atual no que diz respeito às atuais diretrizes para o Curso de Medicina Veterinária, o qual se constitui em nosso campo de pesquisa. Assim, comentamos os pontos principais da LDB no que diz respeito ao docente e às implicações na prática pedagógica; depois

descrevemos o perfil esperado para o profissional de Medicina Veterinária, em termos das competências que ele precisa desenvolver durante o curso e que precisam ser conhecidas pelos seus professores, de modo a adaptar suas práticas pedagógicas para atender às demandas do "Provão", também descrito neste trabalho.

No terceiro capítulo dedicamo-nos à fundamentação teórica. Assim, inicialmente, apresentamos a estrutura teórica proposta por Cortesão (2000) para analisar a prática pedagógica, ressaltando os dois eixos de análise. Além disso, apresentamos a contribuição de outros autores cujas idéias são relevantes para o nosso trabalho e finalizamos o capítulo apresentando a perspectiva freireana para a prática pedagógica.

No quarto capítulo apresentamos a metodologia adotada na investigação, justificando as escolhas de determinados procedimentos, recortes e critérios.

O quinto capítulo, intitulado "Um olhar sobre a prática pedagógica do docente universitário", corresponde à análise dos dados que obtivemos junto aos professores. Fizemos entrevistas com os dos professores as quais, após a transcrição, organizamos a categorização das respostas para análise, também de acordo com as orientações teóricas da análise de conteúdo, dentro do contexto dos eixos já citados.

Após a análise de cada um dos dados, buscamos fazer um esboço da prática pedagógica daqueles professores segundo suas próprias idéias.

No sexto capítulo – O olhar do aluno sobre a prática pedagógica dos professores – apresentamos e analisamos os dados empíricos que obtivemos, a partir das respostas dos alunos a dois questionários aplicados em diferentes momentos, conforme explicitado a seguir:

No primeiro momento foi aplicado um questionário, já citado no início do capítulo, e respondido por todos os alunos do curso no segundo semestre de 1999. Deste questionário, cujo modelo está no anexo 02, foi analisada apenas a última questão, que era aberta, e que interessava aos objetivos do nosso trabalho.

No segundo momento foi aplicado um outro questionário, conforme o anexo 03, com quatro perguntas, entre fechadas e abertas, direcionado às idéias de Cortesão (2002), mais recentemente, junto aos alunos do nono período do curso.

Assim, a análise desses dados foi dividida em quatro etapas.

Na primeira etapa, analisamos passo a passo os dados quantitativos constantes em cada uma das tabelas referentes ao que foi coletado na parte fechada, constantes nas duas primeiras questões do segundo questionário. A terceira questão, que remete ao aspecto interpessoal, mais especificamente à relação professor-aluno, foi analisada no capítulo seguinte. Foram elaboradas tabelas a partir da contagem das respostas assinaladas. Então passamos aos dados qualitativos, todos tratados segundo a análise de conteúdo.

Na segunda etapa, procedemos à categorização das respostas à questão aberta do primeiro questionário.

Depois, analisamos as respostas correspondentes à justificativa para a opção pelos itens 1.d e 2.d do segundo questionário aplicado e à categorização das respostas à questão aberta. Para esta última, separamos as respostas em dois subgrupos, tratando as falas correspondentes segundo a análise de conteúdo, associando-as aos eixos de "aquisição de saberes: reprodução/produção" e "metodológico: domesticação/emancipação" propostos por Cortesão (2002).

Como última etapa, fizemos uma retomada dos dois tipos de análise e realizamos um posterior esboço de interpretação da prática pedagógica nas idéias dos alunos.

No sétimo capítulo, fizemos uma análise detalhada das falas de docentes e discentes que extrapolaram os dois eixos de análise, e que remeteram ao aspecto interpessoal.

Considerando a possibilidade de um terceiro eixo para uma análise pedagógica, discutimos três possíveis situações de enquadramento das falas, gerando um cubo contendo vinte e sete situações para o enquadramento dos professores em relação à sua prática pedagógica.

No oitavo capítulo, fizemos o cruzamento dos dois olhares, de alunos e professores, sobre a prática pedagógica do professor universitário, a partir das concepções captadas nos três capítulos anteriores.

Nas considerações finais, retomamos os objetivos do estudo, e confrontamo-los com os resultados obtidos no decorrer da pesquisa.

A comparação dos principais aspectos da prática pedagógica, constatados a partir das concepções dos dois tipos de atores serviu para o estabelecimento de semelhanças e diferenças, além de sinalizações para futuras pesquisas, que poderão trazer novas contribuições para a compreensão da prática pedagógica do professor universitário.

---

**CAPÍTULO I**  
**PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA BREVE ANÁLISE**  
**DAS BASES TEÓRICAS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

---



## CAPÍTULO I

### PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA BREVE ANÁLISE DAS BASES TEÓRICAS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A fim de compreender os problemas que afetam a prática pedagógica do professor universitário, pareceu-nos importante fazer um breve retrospecto visando comparar os modelos pedagógicos que influenciaram o ensino superior brasileiro com o que constatamos no panorama atual. Além disso, consideramos pertinente analisar as idéias que influenciaram a prática pedagógica na segunda metade do século XX até as idéias de Paulo Freire.

#### **I.1 Os primeiros modelos para o ensino superior no Brasil**

Lembramos que até o início do Brasil Império, as famílias abastadas enviavam seus filhos a Portugal para realizarem os estudos superiores, principalmente em Coimbra. Nessa época, o ensino superior começou a existir no Brasil, tendo sido influenciado por três modelos: o modelo jesuítico, o modelo francês e o modelo alemão (Pimenta e Anastasiou, 2002).

O primeiro modelo a influenciar o ensino superior brasileiro foi o já referido jesuítico, que chegou ao Brasil no século XVI, tendo sido utilizado inicialmente nas escolas implantadas pelos jesuítas para ensinar as primeiras letras. Esse modelo se baseava no método escolástico, desenvolvido desde o século XII e no “modus parisiensis”, método utilizado na Universidade de Paris, na época em que Inácio de Loyola e os demais fundadores da Companhia de Jesus realizaram seus estudos.

De acordo com esse modelo, ao professor cabia a leitura e interpretação do texto estudado, seguido das perguntas feitas por ele aos alunos e destes ao professor. Além disso, os alunos deveriam fazer anotações que deveriam ser memorizadas. Nas escolas jesuíticas, a repetição dos assuntos era realizada diariamente ao final da manhã e da tarde, o que também propiciava uma melhor memorização dos assuntos estudados (ibidem).

Com relação ao professor, que nas escolas jesuítas eram os sacerdotes da ordem, exigia-se que utilizasse sua vocação sacerdotal para se

adaptar ao aluno, facilitando a transferência dos conteúdos a serem estudados, que deveriam ser "...tomado(s) como algo posto, indiscutível, pronto e acabado...e a memorização era concebida como operação essencial e recurso básico de ensino e aprendizagem." (Pimenta e Anastasiou, 2002:14).

Essa ênfase na memorização sem um posicionamento crítico do aluno ainda é encontrada atualmente na universidade brasileira, em que se observa como prática pedagógica predominante o uso de aulas expositivas, durante as quais os professores apresentam um conteúdo que deve ser memorizado por seus alunos, sem maiores questionamentos. Nesse caso, apesar de não serem obrigados a seguir um manual, como ocorria na época, a maioria dos professores adota um livro-texto ou um conjunto de textos que deve ser considerado pelos alunos como a referência a ser seguida.

Outro aspecto relevante do método jesuítico é o caráter sacerdotal da prática docente, cujos resquícios ainda podem ser encontrados em alguns professores universitários. Dessa forma, ao invés de enfatizar os aspectos profissionais da prática pedagógica, que incluem uma série de saberes e as competências necessárias para dar oportunidade aos alunos de desenvolverem seus conhecimentos e competências técnicas, esses professores se concentram na tarefa de "catequizar" seus alunos, inculcando-lhes os conteúdos que consideram relevantes.

O segundo modelo a influenciar a universidade brasileira foi o modelo francês, proposto na época napoleônica, que enfatizava os aspectos profissionalizantes da formação superior, visando à formação de quadros para atuarem na burocracia estatal. Esse modelo chegou ao Brasil em 1808, quando foram criadas escolas isoladas de ensino superior. Nessas, um corpo docente, com um mínimo de rotatividade, era responsável pela transmissão não apenas de conteúdos, mas da ideologia difundida pelo Estado. Desse modo, a influência maior desse modelo foi em termos da estrutura da universidade, sem introduzir mudanças na prática pedagógica do professor, que continuava sendo orientada pelos princípios do modelo jesuítico, no qual o principal objetivo era orientar os futuros egressos em aspectos técnicos e ideológicos, através de princípios pré-determinados (Pimenta e Anastasiou, 2002).

Assim, observamos que a introdução desse modelo não trouxe maiores alterações em termos da prática pedagógica, uma vez que a ênfase continuava

sendo na reprodução de conhecimentos previamente estabelecidos, sem criar nenhum mecanismo que possibilitasse a construção de novas idéias nem o desenvolvimento de uma visão crítica da situação vivenciada, que pudesse contribuir para a introdução de mudanças na sociedade.

O último modelo que influenciou a universidade brasileira foi o alemão, criado em 1810 por Humboldt, quando a Alemanha se organizava como nação, que tinha de competir com a França e Inglaterra na corrida pela liderança na Revolução Industrial (Luckesi, 1989). De acordo com esse modelo, a universidade deveria contribuir para a solução dos problemas nacionais através do desenvolvimento científico, sendo organizada em dois tipos de instituição: os "institutos", que visavam à formação profissional, e os "centros de pesquisa", que buscavam desenvolver o conhecimento (Pimenta e Anastasiou, 2002).

Dessa forma, a universidade passou a ser vista através de duas perspectivas distintas. Por um lado, nos "institutos", continuou a preparação profissional, seguindo a lógica do modelo francês, que enfatizava a transmissão dos conteúdos, enquanto nos "centros de pesquisa" passou-se a buscar o desenvolvimento do conhecimento, em diversos aspectos, através da adoção de uma metodologia de ensino que deixava de ser autoritária, centrada no saber docente a ser transmitido, valorizando a capacidade do aluno de criar idéias, exercendo um papel de colaborador do professor no processo de construção do conhecimento.

Essa estrutura de universidade, entretanto, só foi introduzida oficialmente no sistema de ensino superior brasileiro através da Lei 5.540, que promoveu uma reforma nesse nível de ensino em 1968, no período da ditadura militar (1964-1985). Nos dois primeiros artigos dessa lei podemos encontrar os novos objetivos do ensino superior e a ênfase na pesquisa científica, conforme visto a seguir:

"Artigo 1º. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Artigo 2º. O ensino superior indissociável da pesquisa será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituição de direito público ou privado."

Nesse caso, apesar da ênfase dada à pesquisa, que aparece como o primeiro objetivo do ensino superior e cuja indissociabilidade é explicitada no artigo segundo, a graduação das universidades brasileiras continuou com a prática pedagógica voltada para a transmissão, enquanto a pós-graduação adotou a lógica dos "centros de pesquisa", proposta no modelo alemão e voltada para a construção de novos conhecimentos. Como, no nosso caso, esses dois níveis de ensino co-existiam, utilizando praticamente o mesmo corpo docente, o resultado observado foi uma prática pedagógica semelhante nesses dois níveis.

Esses são os três modelos que nortearam a prática pedagógica do ensino superior brasileiro até o final da década de 1960.

No século XX, identificamos outras tendências pedagógicas que se refletiram na prática docente no Brasil. Apesar de não terem sido dirigidas diretamente para o ensino superior, essas tendências, além de terem sido vivenciadas em diversas escolas, estiveram presentes nos debates teóricos sobre educação, tendo influenciado as idéias que hoje servem de diretrizes para o ensino em todos os níveis. Assim, faremos uma breve apresentação das mesmas.

## **1.2 Tendências pedagógicas na educação**

Nesta seção, analisaremos a repercussão das principais idéias pedagógicas vivenciadas no Brasil, ao longo do século XX, sobre o ensino superior. A intenção aqui é possibilitar uma retrospectiva que permita identificar a fonte de algumas características encontradas nesse nível de ensino.

Saviani (1999) esclarece que tendências pedagógicas são idéias educacionais consubstanciadas no movimento da própria prática educativa. São, portanto, idéias que emergem da prática social, tendo produzido, no movimento histórico, relações pedagógicas concretas. Portanto, estão ligadas às políticas econômicas e públicas.

Tomando por base estudos desenvolvidos por Libâneo (1994) podemos classificar as tendências pedagógicas em dois grupos: as de caráter liberal - pedagogia tradicional, pedagogia renovada (escolanovista) e pedagogia tecnicista e as de caráter progressista - pedagogia libertadora e pedagogia crítico-

social dos conteúdos. Outros autores fazem classificações diferentes, que misturam elementos de duas ou mais dessas tendências.

### **I.2.1 As pedagogias de caráter liberal**

A "pedagogia liberal" sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difundida a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (Libâneo, 1994).

Portanto, o termo liberal vem da justificativa dos sistemas capitalistas que buscam defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade. Nas pedagogias liberais a função da escola é a de preparar os indivíduos para atuarem na sociedade, segundo suas aptidões, adequando-os às normas vigentes. As diferenças de classe social não são levadas em conta, cabendo a cada um o esforço de procurar o seu aprimoramento pessoal, qualquer que seja a sua condição inicial.

A divisão social deu-se de forma mais acentuada à medida que os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem permaneceram os mesmos, com suas linguagens extremamente sofisticadas e fora do alcance do povo. Dessa forma, percebe-se claramente que o ensino, desde o século XIX, já possuía um caráter de divisão social, refletindo a política educacional vigente no país.

#### **I.2.1.1 A Pedagogia tradicional**

Na "pedagogia tradicional" o ensino é centrado no professor que, diante de uma platéia considerada "tabulae rasa", transmite na maioria das vezes de forma oral, ou com o auxílio de recursos audiovisuais, um conjunto de conteúdos considerados prontos e definidos. Esse conteúdo deve ser apresentado aos alunos de modo que eles possam baseados nas suas memórias, ser capazes de repetir o que receberam dos seus professores, sem alterarem esse conteúdo de nenhuma maneira. Dessa forma, os alunos devem manter uma atitude de recepção passiva, sem participar do processo de construção do conhecimento. A

escolha desse conteúdo é feita exclusivamente pelo professor, sem consultar os interesses e necessidades dos alunos. Observa-se, assim, a falta de preocupação desse tipo de ensino com relação a questões de natureza sócio-política.

Nessa pedagogia, a metodologia utilizada é muito mais adequada à estrutura do conteúdo que está sendo apresentado, do que à estrutura cognitiva do aluno e suas maneiras de aprender. Dessa maneira, o uso dessa pedagogia não facilita o desenvolvimento de competências profissionais, que requerem uma aplicação do conhecimento e, portanto, uma adaptação às diversas situações encontradas. Com a ênfase na memorização, o máximo que podemos fazer é repetir o que nos foi apresentado.

Até hoje, o modelo da “pedagogia tradicional” é freqüentemente encontrado nas universidades brasileiras, apesar de se observar sinalizações apresentadas em discursos atualizados sobre formação profissional baseada em currículos organizados em torno de competências para lidar com uma realidade heterogênea, em um tempo de rápidas, constantes e profundas modificações, com um aparato tecnológico constantemente em aperfeiçoamento e com usuários cada vez mais exigentes.

#### **1.2.1.2. A Pedagogia Renovada ou Escolanovista**

Uma “pedagogia renovada”, ainda liberal, começou a nascer no contexto internacional, no final do século dezenove, em contraposição à pedagogia tradicional, e veio a ter destaque no Brasil durante o movimento da Escola Nova, na década de 1930.

O referido movimento foi encampado pela elite intelectual brasileira, que propunha conduzir o país à modernização por meio da educação, tendo lançado suas idéias em 1932, através de um documento, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que representa um marco na redefinição da educação no Brasil e na construção da escola pública (Xavier, 2002). O “Escanovismo” representava uma proposta pedagógica de caráter humanista, com pressupostos constituídos a partir da chegada ao Brasil de idéias oriundas da Europa e Estados Unidos, que traziam uma concepção liberal de educação e sociedade. Assim, o eixo do ensino, que na escola tradicional estava centrado no professor foi, no

"Escolanovismo", deslocado para o aluno, buscando atender a suas necessidades e interesses.

O referido Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova aponta uma crença no progresso e na ciência, que era nutrida por muitos dos educadores da época. Nessa perspectiva, podia-se "ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas quanto nos da engenharia e das finanças" (Azevedo, 2002: 88).

A "pedagogia escolanovista" enfatizava as atividades da vida humana, principalmente do ponto de vista psicológico, incorporando ao longo do tempo resultados de pesquisas dos trabalhos iniciais de Piaget sobre o papel fundamental da ação para o pensamento lógico dos indivíduos em processo de desenvolvimento. A idéia de que os alunos são sujeitos ativos durante a aprendizagem ganhou força na "pedagogia escolanovista". Seus interesses, suas necessidades, suas capacidades individuais passaram a ser considerados como fundamentais para uma educação efetiva e duradoura. O professor, ator principal na "pedagogia tradicional", passou a ser o mediador entre alunos e conteúdos escolares. Todo esse ensino renovado desconsiderava, assim como o anterior, o contexto sócio-político. O que se passava no interior da escola tinha uma autonomia marcante em relação aos problemas sociais, econômicos e políticos encontrados fora dela.

Apesar de essa tendência ter sido muito explorada no ensino fundamental, sua influência no ensino superior não foi sentida até a retomada dessas idéias na década de 1980, através da abordagem construtivista.

### **1.2.1.3 A Pedagogia tecnicista**

Apesar de ter tido início na década de 1950, somente no período posterior a 1960 a pedagogia tecnicista ganhou autonomia, influenciada pela teoria behaviorista de Skinner. Essa pedagogia considerava as atividades realizadas pelos alunos como a base do conhecimento, que seria uma cópia de algo encontrado no mundo externo durante a realização dessas atividades. Assim, utilizava métodos que buscavam garantir a aprendizagem através do controle dos comportamentos observáveis.

Para facilitar o contato dos alunos com esse mundo exterior, essa pedagogia utilizava recursos tecnológicos que traziam para a sala de aula os

objetos que fazem parte desse mundo e que eram alvos do interesse do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, introduziu os recursos audiovisuais e a valorização do esforço e da recompensa como chaves para a aprendizagem. No "ensino programado" a fragmentação do conhecimento em unidades mínimas procurou garantir a assimilação imediata, explorando a capacidade reprodutiva dos alunos. Ao utilizar métodos e técnicas precisos para o ensino, a escola contribuía para formar novos usuários e produtores da tecnologia em crescimento no país e no mundo. A organização lógica e psicológica dos conteúdos era preparada por especialistas que entregavam ao professor um material instrucional pronto para ser aplicado eficazmente (Libâneo, 1994).

Assim, a prática pedagógica de caráter instrumental voltava-se para a racionalização do ensino e para o uso de meios e técnicas mais eficazes, segundo um sistema de instrução bem descrito por Libâneo (1994: 68):

"O sistema de instrução se compõe das seguintes etapas: a) especificação de objetivos instrucionais operacionalizados; b) avaliação prévia dos alunos para estabelecer pré-requisitos para alcançar os objetivos; c) ensino ou organização das experiências de aprendizagem; d) avaliação dos alunos relativa ao que se propôs nos objetivos iniciais. O arranjo mais simplificado dessa seqüência resultou na fórmula: objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação."

Nessa pedagogia, o professor assumia o papel de mero administrador e executor do planejamento. Isso nos mostra que, segundo essa tendência, o professor continuava a decidir com respeito ao processo de ensino-aprendizagem, embora nas atividades selecionadas o aluno poderia participar sem, necessariamente, apenas memorizar o que o professor ensinava.

Tal concepção correspondia a uma visão economicista do campo educacional e era oriunda do que ficou conhecido por "teoria do capital humano". Criada entre o final da década de 50 e início dos anos 60, nos Estados Unidos, por Theodore Schultz, a teoria postulava que um investimento marginal em educação resultaria em um acréscimo marginal na produção (Frigotto, 1999). A teoria do capital humano influenciou decisivamente os anos que se seguiram ao Golpe de 64 e deixou uma marca indelével na educação brasileira, ajustando o país às exigências do grande capital e delineando a política educacional.

O conjunto dos postulados básicos da teoria do capital humano teve profunda influência nos (des)caminhos da concepção, políticas e práticas



educativas no Brasil (...). No plano da política, de forma autocrática, o economicismo serviu às forças promotoras do golpe, da base conceptual e técnica à estratégia de ajustar a educação ao tipo de opção por um capitalismo associado e subordinado ao grande capital. A Reforma Universitária de 68 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 71 corporificaram a essência desse ajuste (Frigotto, 1999: 43).

"Dessa forma, criou-se um ambiente favorável à racionalização da educação e à implementação de uma tecnologia educacional capaz de responder às exigências do mercado, ao passo que se produzia a despolitização das práticas de modo conveniente à ideologia da segurança nacional."

### **I.2.2 As pedagogias de caráter progressista**

Segundo Libâneo (1994 a), o termo progressista é tomado emprestado de Snyders (1974) e utilizado nesses estudos para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidente que a pedagogia não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um "instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais" (1994a: 32).

Como já foi mencionada anteriormente, a pedagogia progressista apresenta-se por meio das tendências libertadora, libertária e a crítico-social dos conteúdos.

#### **I.2.2.1 A Pedagogia libertadora**

Surge a pedagogia libertadora em contraposição às tendências pedagógicas anteriormente descritas, aparece nova tendência com um caráter progressista. Dentre elas identificamos a pedagogia libertadora<sup>1</sup> concebida por Paulo Freire (1980). Com relação à mesma, a perspectiva teórica que ela desenvolveu sofreu a influência de diversas pessoas, como pode ser observado com relação ao conceito de "conscientização":

---

<sup>1</sup> Essa pedagogia também ficou conhecida como "pedagogia problematizadora".

"Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo "conscientização" por ser este o conceito central de minhas idéias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade." (Freire, 1980: 25).

Essa pedagogia foi desenvolvida e aplicada inicialmente na educação popular, em processos de alfabetização de jovens e adultos. Tais processos resultaram do contexto social e político da época, quando o Brasil deixava de ser um país predominantemente agrícola, para ser uma nação que buscava o desenvolvimento através da industrialização e, para isso, a maioria de sua população deixava de estar situada no meio rural e passava a se localizar no meio urbano. Nessa ocasião, essa parcela da população que migrou para o meio urbano encontrou muitas dificuldades para se adaptar a essa nova realidade, especialmente devido à sua falta de domínio dos instrumentos necessários para a comunicação e participação efetiva nesse meio, que eram a leitura e a escrita.

Para intervir na realidade dessas pessoas, a União Nacional dos Estudantes (UNE) organizou os Centros Populares de Cultura (CPCs) voltados para a educação informal das camadas populares e, em alguns casos, alfabetizar jovens e adultos. Nesses centros, atuavam prioritariamente os estudantes universitários.

Além dos CPCs, também foram criados os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB). Os MCPs surgiram em 1960 e contavam com o apoio de prefeituras para promover a "... 'conscientização das massas', alfabetização e elevação cultural do povo." (Ghiraldelli Jr, 1992:121). O MEB estava vinculado à Igreja Católica e era mantido com verbas do governo federal, tendo como objetivo alfabetizar as populações da zona rural.

Através dos estudantes que atuaram nos CPCs, as idéias de Paulo Freire chegaram à universidade, em especial nos cursos de formação de professores, influenciando alguns professores que, aprofundando as idéias, produziram outras novas, dando origem à Pedagogia Libertadora. Dessa forma, é possível identificar o caráter eminentemente político conferido por Paulo Freire à

educação e sua preocupação em colocar as pessoas no papel de “sujeitos da história”<sup>2</sup>.

As idéias de Freire influenciaram a prática pedagógica no ensino superior no Brasil, a partir da década de 1980. Com o exílio de Freire durante a ditadura militar suas idéias, que haviam sido aplicadas na educação de adultos, não foram explicitamente adotadas nos meios educacionais, por receio a punições ou perseguições. Entretanto, nessa fase, ele havia continuado a difundir suas idéias sobre educação, de modo que influenciou educadores de outros países.

As idéias de Freire acabaram voltando à tona na década de 80, com o seu retorno e as discussões sobre a nova LDB, promulgada em 1996. Essa lei merece destaque, pois é ela que direciona atualmente os rumos da educação em todos os níveis, de modo que será tratada, com mais detalhes, mais adiante.

#### **1.2.2.2 A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**

O cenário brasileiro que viu surgir a pedagogia histórico-crítico social dos conteúdos entre o final da década de 70 e início dos anos 80 foi o de um regime ditatorial cada vez mais deslegitimado. A insatisfação popular com um regime político opressor, o colapso da economia e a submissão ao Fundo Monetário Internacional foram os panos de fundo, contra o qual a sociedade civil mostrou cada vez mais sua força. Alguns desses protagonistas podem ser identificados nas Comunidades de Base da Igreja Católica, em uma esquerda marxista dispersa e na emergência do novo sindicalismo (Saviani, 1988). Focalizando particularmente a década de 80, é possível perceber os avanços conseguidos pela sociedade civil: fundação do Partido dos Trabalhadores (1980), criação da Central Única dos Trabalhadores (1980) e elaboração e promulgação da Constituição Federal (1988). Foi dentro desse quadro, em que os ventos democráticos começaram a soprar e se intensificaram, que se localizou a emergência da “pedagogia histórico-crítica” e o impulso que obteve nos anos 80.

A referida pedagogia teve sua origem nos estudos de Dermeval Saviani, que procurando melhor delimitar a pedagogia dialética entre as

---

<sup>2</sup> Esta é uma das expressões muito utilizadas por Paulo Freire nos seus diversos livros.

pedagogias críticas (abordagens "crítico-reprodutivistas" e a abordagem de Paulo Freire, este merecendo especial destaque, mais adiante, no nosso trabalho), sistematizou-a entre 1979 e 1983. Inspirando-se em Marx, Saviani fez uso do materialismo-histórico e da compreensão dialética da realidade para propor uma pedagogia que avançasse para além das teorias da reprodução e possa contribuir para o processo de transformação social. A pedagogia histórico-crítica fez uma clara opção em favor da classe trabalhadora e deu ênfase ao aprendizado do conhecimento sistematizado, pois defendeu que a instituição escolar está ligada ao problema da ciência (Saviani, 1997). Outro ponto importante é que em oposição à neutralidade da prática educativa propalada pelo tecnicismo, Saviani trouxe uma pedagogia com forte sentido político e que apontava na direção de uma sociedade sem classes. Por último, cabe acrescentar que a tarefa da Pedagogia nessa perspectiva foi a de sistematizar os métodos e processos de ensino, enquanto a produção do conhecimento ensinado era uma atribuição dos cientistas (Saviani, 1997). O professor deveria organizar o processo educativo de tal modo a possibilitar ao aluno a apropriação da cultura historicamente elaborada pela humanidade.

A comparação entre as bases teóricas presentes no início e no final do século XX permite-nos observar uma passagem de uma concepção ingênua de educação, compreendendo uma concepção harmoniosa de sociedade, para uma concepção crítica de educação, numa concepção social dialética.

O balanço do pensamento pedagógico brasileiro das décadas finais do século XX revela uma situação ambígua. Por um lado avançou em relação à compreensão das complexas relações sociais que cercam o ensino superior, explicitando o aspecto político do ato docente e a necessidade de uma sólida formação para o professor. Por outro lado, permaneceu excessivamente preso às dimensões políticas e sociais amplas, desvalorizando o professor e seu cotidiano de trabalho.

Assim, nessa abordagem, os conteúdos deixam de ser apenas os conhecimentos de cada disciplina de ensino e passam a ser o conjunto de conhecimentos e habilidades que retratam a experiência social da humanidade. O caráter histórico-crítico dos conteúdos é altamente considerado nas propostas baseadas nessa perspectiva. Na medida em que o saber escolar é colocado em confronto com a prática da vida real, possibilita-se o alargamento dos

conhecimentos e uma visão mais científica e mais crítica da realidade. Nesta tendência, fica claro que se deve ir do saber ao engajamento político, mas não o inverso, sob o risco de se cair em uma forma de pedagogia ideológica tão fechada quanto as abordagens anteriores.

### **1.3 A influência das tendências pedagógicas na educação superior**

As idéias expostas no item anterior nos apontam que as tendências que mais influenciaram o ensino superior no Brasil foram a tradicional e a tecnicista. Isso pode ser observado pela ênfase dada ao método expositivo, apoiado em intensa memorização e no uso freqüente de materiais didáticos que utilizam instrução programada.

Mais recentemente, têm sido introduzidas metodologias ativas, que de alguma maneira se baseiam na tradição da pedagogia escolanovista, além de agregarem novas idéias ligadas à pedagogia por projetos e aos conceitos de competências e habilidades cognitivas (Romanelli, 2002). Essas pedagogias baseiam-se numa perspectiva cognitivista/construtivista, tendo utilizado os resultados de pesquisa do conhecido Movimento das Concepções Alternativas (MCA), que proporcionou um amplo mapeamento das explicações construídas pelos alunos, que geralmente não coincidem com as explicações produzidas pela ciência e que deveriam ser transpostas pelo professor na sala de aula.

Essa perspectiva enfatizava a importância das idéias prévias dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, contrapondo-se às posturas tradicional e tecnicista, que não levavam em conta esses conhecimentos. Além disso, como os resultados das pesquisas mostravam que essas idéias eram persistentes e não se modificavam facilmente mediante o ensino, ficou mais evidente o papel do aluno enquanto participante ativo no processo de construção do conhecimento, que não poderia ser totalmente controlado pelo professor, como se esperava nas pedagogias tradicional e tecnicista.

Esse movimento foi importante, já que introduziu no ensino superior a idéia de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos como elemento essencial para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Com isso, algumas propostas de transferência dos resultados de pesquisa para a prática da

sala de aula começaram a levar em conta o cotidiano dos alunos, mesclando conteúdos científicos com a problemática social dos alunos envolvidos. Cabe ressaltar que a consideração dos conhecimentos dos alunos nas salas de aula ocorreu paralelamente ao surgimento da tendência crítico-social dos conteúdos na educação em geral (Saviani, 1997).

No final da década de 1980, com a volta de Paulo Freire do exílio, suas idéias voltaram a ser divulgadas e passaram a ser utilizadas no ensino superior. Para Freire (1996), o aprender passa pela evolução de idéias do senso comum sobre a realidade, geradas por uma curiosidade ingênua, para o conhecimento científico, levando os indivíduos a atuarem com curiosidade epistemológica, de maior potencial crítico e transformador. Os desafios desse tipo de abordagem, segundo Gadotti (1994), passam pela escolha de temas geradores que estejam de acordo com as possibilidades cognitivas dos alunos e também pela opção por conteúdos mais propícios de se trabalhar a lógica das relações sociais e o desenvolvimento dos alunos ao mesmo tempo.

Na perspectiva da "pedagogia libertadora", os aspectos históricos e culturais são enfatizados como forma de aumentar a capacidade crítica e transformadora dos alunos, através da conscientização sobre os problemas encontrados na sua realidade, suas causas e possíveis conseqüências, dependendo das ações realizadas pelos membros daquele grupo social.

O que observamos hoje, no ensino superior, não é um modelo rígido específico de pedagogia seguido na prática, mas um ecletismo de todas estas tendências traduzidas na constatação de um ou outro tipo de pedagogia, nos vários momentos e em diferentes de ensino.

No caso particular do Curso de Medicina Veterinária da UFRPE, que se constituiu em nosso foco de estudo, vamos tratar, no próximo capítulo, de estabelecer um breve panorama atual, a partir das diretrizes legais para o curso e as implicações na prática pedagógica.

---

**CAPÍTULO II**  
**AS DIRETRIZES PARA O CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA**  
**E AS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA ATUAL**

---

## CAPÍTULO II

### AS DIRETRIZES PARA O CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA E AS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA ATUAL

Conforme já mencionamos antes, não é comum na realidade brasileira constataremos a realização de pesquisas sobre a prática pedagógica no contexto do ensino superior e, menos ainda, resultados de processos de avaliações. Assim sendo, para o curso que estamos investigando no que diz respeito aos professores, consideramos pertinente conhecer quais são as diretrizes atuais, a fim de compreendermos suas implicações para a prática dos mesmos.

Neste capítulo, comentaremos o texto da LDB com relação aos aspectos concernentes ao ensino superior e depois discutiremos o perfil desejado para o profissional de Medicina Veterinária a partir da Proposta de Currículo Pleno do Curso de Graduação. Finalmente, passaremos ao "Provão", aplicado junto a alunos concluintes do curso, que corresponde a um dos mecanismos disponíveis para avaliar a instituição através dos alunos. De certa forma, os resultados desse exame podem ser importantes contribuições para a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores que trabalharam com esses alunos.

#### II.1. A LDB e a prática pedagógica

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394, promulgada em 1996, tem por objetivo possibilitar aos sistemas de ensino a aplicação dos princípios educacionais constantes da Constituição Federal. A LDB é, portanto, uma lei que rege os sistemas de ensino e sempre que uma nova Constituição é promulgada e redefine as bases da educação nacional, faz-se necessário elaborar uma nova LDB. Essa lei, ainda que tenha suscitado muita polêmica, pela primeira vez na história da educação do Brasil, é uma lei de fundo democrático, revelando as contradições e interesses de diversas parcelas da sociedade civil.

São dois os níveis escolares no Brasil: a educação básica e a educação superior. A educação básica se destina à preparação para o trabalho e a cidadania. A educação profissional não substitui, nem concorre com a educação



básica; ela se destina a introduzir o educando no mundo das inovações tecnológicas e a assegurar-lhe condições de competitividade, qualidade e produtividade no mercado de trabalho.

Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996 trouxe três consideráveis avanços:

- Aumento do número mínimo de dias letivos, implicando maior tempo de permanência na escola;
- Flexibilização da forma de organização do tempo, definição de calendários, critérios de promoção e ordenação curricular;
- Revalorização da formação do magistério.

Alguns artigos da nova LDB foram equiparados às idéias de Paulo Freire, principalmente, em seus livros "A Importância do ato de ler", "Pedagogia do Oprimido" e "Educação como Prática da Liberdade". Podemos notar que as aspirações do educador Paulo Freire para a educação no Brasil, ressurgiram na nova LDB. Essa lei traz em seus artigos 1º e 3º, § 2º inciso XI: "A educação deverá vincular-se ao mundo de trabalho e à prática social" e "vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais".

Além do que foi mencionado antes podemos notar ainda a forte influência que as idéias de Paulo Freire tiveram na estruturação da última LDB, refletindo-se na ação docente, na identidade do currículo e na identidade do professor universitário, o que desencadeou alguns questionamentos: Quem é o professor universitário hoje? Como se dá a sua prática pedagógica? Como está a formação docente?

Sabemos que a pedagogia universitária no Brasil é exercida por professores que não têm identidade única, como não é único o sistema de educação superior. Há docentes com formações didáticas obtidas em cursos de licenciatura, outros que trazem suas experiências profissionais para sala de aula, outros, ainda, sem experiência profissional didática, oriundos de cursos de pós-graduação "lato sensu" e "stricto sensu". O definidor da seleção do docente sempre foi a competência científica.

De acordo com a nova LDB, ao profissional do ensino cabe um novo papel, que é o de aprender a conhecer, unindo teoria e prática, aprender a fazer e aprender a ser.

Assim, sua maior preocupação deve ser formar seres humanos capazes e seguros com valores solidamente construídos, mas voltados para a sociedade e seus desafios tecnológicos. O professor deve assumir um papel diferenciado, procurando estar sempre atualizado e consciente e ver que o melhor mestre é aquele que debate e questiona fazendo o aluno questionar, duvidar, pesquisar. Seu papel educativo é o de preparar os alunos para o exercício da cidadania, para o trabalho em geral e para o desenvolvimento de habilidades e de competências, visando à intervenção ética positiva na sociedade, com argumentação consciente, que resulte na aplicação de conceitos, na resolução de problemas contextualizados e relevantes.

Mudanças significativas propostas para o ensino superior vieram através da nova LDB, abrindo espaço para debates e discussões, com destaque para as diretrizes curriculares que estão norteando mudanças significativas nos cursos de graduação no Brasil.

Com relação ao ensino superior, a autonomia universitária ficou assegurada em seu artigo 207, como uma das conquistas incorporadas pela Constituição de 1988: segundo o mesmo, as universidades gozariam de autonomia didático-científica e de gestão financeira e patrimonial, devendo obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a instituição de ensino superior como universidade.

Atualmente, a prática pedagógica do professor universitário baseia-se numa visão do senso comum sobre como deve ser o ensino, ficando o mesmo livre da obrigatoriedade do manual. Entretanto, algumas características do modelo jesuítico, como a preleção docente, a memorização, a avaliação, os estudos dos clássicos e a fixidez do currículo, permanecem (Pimenta e Anastasiou, 2002).

Essas observações nos permitem constatar a origem da ênfase que ainda hoje é dada à fala do professor em detrimento ao material escrito, em nosso contexto universitário. Observamos, nesse caso, que tanto os professores quanto os alunos esperam que o professor acesse as fontes do conhecimento, processe as informações relevantes e sistematize o que considera importante para a formação do aluno.

No entanto, a nova LDB orienta para uma prática segundo a qual o professor, em seu trabalho docente, permita ao aluno articular o que aprende nas disciplinas teóricas e práticas, tornando-se um profissional competente, e que

consiga aplicar de forma reflexiva o que vivenciou na universidade, para o seu trabalho quando egresso. Essa orientação vem a convergir com as idéias de Freire (2002) e Perrenoud (2000), quanto ao trabalho docente nesse sentido.

Vale salientar que, dentre as idéias centrais de Freire (2002), está a auto-crítica do trabalho docente no sentido de avaliar a sua prática. Até então, não havia instrumentos oficiais de avaliação do sistema de ensino superior em geral e dessa prática pedagógica em particular.

Para o nosso curso em estudo, com base nessa nova lei, foi re-estruturada a matriz curricular, com um perfil definido para o profissional a ser formado no mesmo, que explicaremos a seguir.

## **II.2 O perfil do profissional de Medicina Veterinária**

Como já sabemos, todos os alunos que foram sujeitos da primeira parte dessa pesquisa pertenciam ao curso de Medicina Veterinária da UFRPE, estudavam no ano de 1999 e cursavam disciplinas nesse ano; os outros são estudantes em 2005. Assim sendo, é necessário compreender a dinâmica do referido curso, a inserção dos alunos nas diversas fases do mesmo e as implicações quanto às concepções desses alunos sobre a prática pedagógica de seus professores.

De acordo com a Proposta de Currículo Pleno do Curso de Graduação em Medicina Veterinária (PCPCGMV, 1989), o curso de Medicina Veterinária da UFRPE tem como objetivo formar profissionais:

"capazes de participar do processo social dentro de uma perspectiva crítica, mediante o trabalho com os animais, seus produtos e relações, especialmente na produção de alimentos, profilaxia dos alimentos, saúde pública e promoção das comunidades rurais, buscando melhor utilização dos recursos existentes no sentido de contribuir para o desenvolvimento integral da sociedade." (PCPCGMV, 1989: 04).

Desse modo, o profissional egresso deve ter o perfil generalista dentro do âmbito de Medicina Veterinária, já que o campo profissional é mais delimitado pelas áreas de competência curricular do que pela regulamentação da profissão, o que submete o mercado de trabalho à amplitude de formação. Além disso, o perfil do profissional egresso deve conter uma expectativa da capacidade de lidar

com todos os aspectos relativos à criação, tratamento e comercialização animal: conhecer a anatomia animal e os sistemas de funcionamento desses organismos; inspecionar todos os ambientes onde os animais podem estar; apresentar encaminhamentos para a saúde animal em todos os seus aspectos, e participar na promoção de todos os eventos de uma comunidade que envolve animais (por exemplo, tratamento em caso de epidemias, saúde pública, os produtos derivados de animais, e assim por diante).

De acordo com a estrutura curricular, o curso é ministrado em onze semestres, constituído por cinquenta e quatro disciplinas, que são cursadas nos primeiros dez semestres, com o máximo de seis obrigatórias semestrais, podendo o aluno cursar disciplinas eletivas em outros cursos de graduação afins, e o último semestre correspondendo ao Estágio Supervisionado Orientado (ESO), realizado fora das salas de aulas, nos Campi Avançados (centros de pesquisa da universidade) ou outros locais, inclusive fora do País. Vale salientar que os alunos participantes da pesquisa freqüentavam aulas em algum dos dez primeiros semestres do curso.

Ainda de acordo com as diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina Veterinária, Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2003, as competências a serem alcançadas são:

- Prática da clínica de animais em todas as suas modalidades;
- Direção de hospital para animais;
- Assistência médica aos animais utilizados em medicina experimental;
- Direção técnico-sanitária dos estabelecimentos industriais, comerciais, de finalidades recreativas, desportivas, de serviço de proteção e de experimentação, que mantenham a qualquer título, animais ou produtos de origem animal;
- Planejamento, direção, coordenação, execução e controle da assistência técnico-sanitária aos animais, sob qualquer título;
- Inspeção e fiscalização sob os pontos de vista higiênico, sanitário e tecnológico dos produtos de origem animal e dos matadouros, matadouros frigoríficos, charqueadas, fábrica de conserva de carne e de pescado, fábricas de produtos gordurosos que empreguem como matéria-prima produto de origem animal, no todo ou em parte, usinas, fábricas e postos de laticínios, entrepostos de carne, leite, peixe, ovos,

mel, cera e demais derivados do reino animal, assim como inspeção e fiscalização dos estabelecimentos comerciais que armazenem ou comercializem os produtos citados nestes itens;

- Identificação de defeitos, vícios, acidentes e doenças, peritagem e exames técnicos sobre animais e seus produtos, em questões judiciais;
- Perícia, exame e pesquisa reveladora de fraude ou intervenção dolosa nos animais inscritos nas competições desportivas e nas exportações pecuárias;
- Ensino, planejamento, direção, coordenação, execução-técnica e controle da inseminação artificial;
- Regência de cadeiras ou disciplinas especificamente médico-veterinárias, bem como direção das respectivas seções e laboratórios;
- Direção e fiscalização do ensino de Medicina Veterinária;
- Direção e fiscalização do estabelecimento que objetiva exclusivamente a preparação de técnico de nível superior ou médio para a industrialização de produtos de origem animal;
- Organização de congressos, seminários, simpósios e comissões destinadas à discussão e estudo de assuntos relacionados com a atividade de médico veterinário, bem como representação de órgãos públicos e entidades privadas, junto aos mesmos;
- Assessoria técnica do Ministério das Relações Exteriores no País e no estrangeiro, em assuntos relativos à produção e a indústria animal.
- Funções de direção, assessoramento e consultoria, em quaisquer níveis, da administração pública e do setor privado, cujas atribuições envolvam, principalmente, aplicação de conhecimentos inerentes à formação profissional do médico veterinário;
- Pesquisa, planejamento, direção técnica, fomento, orientação, execução e controle de quaisquer trabalhos relativos à produção e indústria animal, inclusive os de caça e pesca;
- Estudo e aplicação de medidas de saúde no tocante às doenças de animais e transmissíveis ao homem;
- Avaliação e piratagem, assim como planejamento, supervisão e orientação de crédito e de seguro a empresas agropecuárias;
- Padronização e classificação de produtos de origem animal;

- Responsabilidade pelas fórmulas, preparação e fiscalização de rações para animais;
- Exames zootécnicos dos animais para efeito de inscrição nas Sociedades de Registros Genealógicos;
- Exames tecnológicos e sanitários de subprodutos da indústria animal;
- Pesquisas e trabalhos ligados à biologia geral, zoologia e zootecnia, bem como a bromatologia animal;
- Defesa da fauna especialmente o controle da exploração das espécies animais silvestres, bem assim de seus produtos;
- Estudo e organização de trabalhos, obrigatoriamente em conjunto com economista ou estatístico, sobre economia e estatística ligadas a atividades atribuídas aos médico-veterinários;
- Organização da educação rural, relativa à pecuária.

Conforme podemos observar na listagem acima, as funções e competências correspondem aos vários aspectos do perfil traçado. Ao trabalho com animais, correspondem os itens 1, 2, 3, 9, 17, 20, 21 e 23; os itens 4, 6, 14 e 16 referem-se à produção e a profilaxia dos alimentos; quanto às questões de saúde pública, temos os itens 5, 7, 8, 15 e 22; à participação ao desenvolvimento da sociedade e promoção da comunidade rural, estão relacionados os itens 18, 19, 24 e 25; finalmente, no tocante à busca de melhores recursos existentes, temos os itens referentes ao aperfeiçoamento profissional, ou seja, 10, 11, 12 e 13.

O ESO contempla principalmente os encaminhamentos práticos, de modo que, juntando o conhecimento e a experiência adquiridos nas disciplinas teóricas e práticas, o aluno tem a oportunidade de aperfeiçoar sua formação na direção dos princípios já estabelecidos.

Estas considerações permitem-nos identificar a inserção das novas diretrizes para o curso, as perspectivas de articulação entre a teoria e a prática, incluindo o desenvolvimento de competências e os novos encaminhamentos para a prática pedagógica, de acordo com a LDB.

As diversas disciplinas do curso foram estruturadas para atender às necessidades de formação, tanto no que diz respeito à base teórica quanto à prática necessária para o exercício da profissão. Sabemos também que

atualmente os alunos de graduação devem, ao final do curso, participar do "Provão" (já descrito na introdução), o que corresponde a uma parte do processo geral de avaliação dos cursos de graduação das universidades brasileiras. De acordo com o referido exame, é avaliado desse profissional um conjunto e competências abaixo listadas:

- Interpretar sinais clínicos, exames e alterações morfo-funcionais;
- Instituir diagnóstico, prognóstico, tratamento, medidas profiláticas em nível individual e/ou de rebanho;
- Identificar os agentes etiológicos e compreender a patogenia das diferentes doenças que acometem os animais;
- Elaborar e interpretar laudos técnicos;
- Elaborar, executar e gerenciar projetos agropecuários;
- Aplicar as modernas técnicas de criação, manejo, alimentação, melhoramento genético e produção animal;
- Executar a inspeção sanitária de produtos de origem animal;
- Planejar, executar, participar de projetos de saúde animal, de saúde pública e de tecnologia de produtos de origem animal;
- Relacionar-se com os diversos segmentos sociais e atuar em equipes multidisciplinares na defesa do meio ambiente e do bem-estar social.

Podemos ver, assim, que as habilidades e competências requeridas no Provão estão incluídas na lista de 26 itens presentes no PCPCGMV, e são desenvolvidas durante vários semestres do curso, de modo que em alguns deles predominam disciplinas práticas, tais como o quarto, o sexto, o nono e o décimo primeiro período, e em outros, mais disciplinas teóricas.

Destacamos ainda, a importância da prática durante o estudo das disciplinas do curso para a formação do profissional atuante em Medicina Veterinária.

Dessa maneira, acreditamos na importância da prática pedagógica do professor nesse processo geral, na formação sólida quanto ao conhecimento que vai ser apropriado pelos alunos, na prática vivenciada nas disciplinas referentes à parte profissionalizante, nas diversas formas de interação inerentes ao meio acadêmico universitário, e na complementação de sua própria formação enquanto cidadão e profissional.

### II.3 O Provão

Voltamos a lembrar que o resultado do "Provão" nos anos 1997, 1998 e 1999 para o curso que estamos pesquisando, faz parte do conjunto de motivos que nos levaram a fazer esse trabalho, conforme tratamos na introdução. Assim, consideramos pertinente explicar a estrutura desse exame e suas implicações na prática pedagógica, o que faremos em seguida.

A introdução dos Exames Nacionais de Cursos, em 1997, representou uma medida polêmica de política de educação superior, que veio colocar o problema da avaliação institucional das universidades na agenda nacional de discussão. Além disso, provocou um importante processo de reordenação do modelo brasileiro de avaliação institucional, redefinindo sua política de ação nesse setor (Sobrinho e Ristoff, 2000).

Os autores acima destacam as contribuições relevantes desse modelo das experiências internacionais de avaliação, e também das experiências pioneiras de avaliação institucional realizadas pela UNB - Universidade de Brasília em 1987 e pela UNICAMP – Universidade de Campinas em 1992.

Em 24 de novembro de 1995 foi sancionado pela Lei nº 9131, que determina:

"Art. 3º - O Ministério da Educação e Desporto fará realizar avaliações periódicas das Instituições e dos Cursos de Nível Superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§1º - Os procedimentos a serem adotados para as avaliações a que se refere o caput, incluirão necessariamente a realização a cada ano de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridas pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação. Começou a vigorar a nível nacional, no ano de 1997.



A lei visa à realização do Exame Nacional de Cursos. Afinal, a instituição recebe um candidato a uma profissão, compromete-se a prepará-lo e o devolve à sociedade, ficando a lei na busca de saber se isto aconteceu.

Com isso, insere-se uma nova fase nas instituições de ensino superior – IFES do Brasil, denominada por Ristoff (2000) de “a educação superior redesenhada”. O Provão “incomodou” muitas das IFES, pois a lei manda verificar se a máquina de fato funciona, quanto a aspectos como qual é o perfil do profissional que o curso quer formar, se o mesmo responde à demanda da região, qual é o projeto pedagógico, o currículo, a infra-estrutura de gestão e execução, a competência do corpo docente, a produção, a interação entre investigação, ensino e visibilidade social do curso, o nível de acesso à informação, seja pelo acervo bibliográfico, seja pela abertura ao mundo, via informática, quais os eventos de aprendizagem interdisciplinar, estágios e monografias elaboradas e qual o nível de participação dos alunos nos diversos âmbitos.

Verificamos que a tarefa de implantar e desenvolver um processo de avaliação tornou-se num verdadeiro embate nacional, necessitando para conscientizar-se, além do poder político, competência técnica e uma intencionalidade voltada para uma mudança que adquirisse visibilidade e confiança por parte da comunidade acadêmica.

Neste contexto, passamos a conviver com um instrumento novo de avaliação do desempenho das universidades, que é o Provão. Como já explicitamos antes, consideramos importante mencionar esse exame, por causa de suas implicações para o curso de Medicina Veterinária – o campo de investigação desta pesquisa, tendo se constituído num dos fatores que nos motivaram para o nosso trabalho.

Inseriu-se neste embate a UFRPE, quando um dos primeiros cursos nomeados para ser avaliado nacionalmente foi o de Medicina Veterinária, justamente nosso campo de pesquisa. Isso provocou constrangimentos dentro do próprio Departamento, quando obteve a letra “D” em sua primeira avaliação e nos dois anos de avaliações subsequentes. A inquietação foi generalizada, professores acusando alunos de desinteressados, descomprometidos e alunos acusando professores sobre a qualidade do ensino ministrado em sala de aula.

Diante dos fatos, muitas instituições de ensino superior adotaram medidas das mais “acorrentadas”, incluindo aulas de recuperação às vésperas do

evento, pautando seu ensino pelas respostas às questões dos "Provões" anteriores, treinando os alunos para as respostas corretas (Pimenta, 2002:173).

Nesse sentido, Santos traz ao debate uma preocupação sobre a forma de implantação do "Provão" e alerta sobre a importância de refletir sobre a questão que é:

"...a tirania da informação não é apenas a da mídia, porque inclui, também, o nosso trabalho na universidade. A necessidade de insistir nesse ponto consiste em que o nosso trabalho como professores é a base com a qual se educam e se reeducam as gerações. Quanto mais o nosso trabalho for livre, mais educaremos para a cidadania. Quanto mais o modelo do trabalho for acorrentado, mais estaremos produzindo individualidades débeis. É urgente que o ensino tome consciência dessa situação para esboçar a merecida reação, sem o que corremos o grande risco de ficar cada vez mais distantes da busca ideal da verdade." (Santos, 1998: 13).

Pimenta (2002) traz uma reflexão no sentido de que é preciso considerar as pressões para as mudanças e direções apontadas para elas quando se discute o papel esperado da universidade. A universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, e preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham a situar-se como instituição líder, produtora de idéias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização.

O entendimento do significado do Provão, que foi apropriado pela sociedade, gerou basicamente dois grupos divergentes de opinião: grupos de apoio e grupos de contestação ao mesmo. Segundo Ristoff (2000), entre os pontos positivos do Provão destacam-se a mobilização das instituições para a melhoria da qualidade dos cursos avaliados, considerando a preocupação dos professores e coordenadores com o desempenho dos alunos no referido exame, e, conseqüentemente, com a qualificação do profissional egresso. No entanto, reconhecemos também que ainda seria preciso conscientizar os estudantes para que fizessem prova. Para mobilizá-los a fazerem os exames com a sociedade, esses coordenadores chegaram a recomendar a inclusão da nota do aluno ou da instituição no diploma. Na época do exame, a nota do Provão não tinha impacto direto sobre a vida profissional dos estudantes, pois o desempenho deles não refletia o que efetivamente sabiam. Porém, essa recomendação poderia

representar mais um instrumento de penalização de um tipo de estudante que, ao longo de toda sua trajetória escolar já vinha sofrendo discriminação e exclusão da sociedade.

Apesar de ter provocado alguns efeitos positivos no sistema de educação superior, vários aspectos negativos e limitantes desta forma de avaliação foram considerados, a fim de serem sanados mediante instrumentos mais adequados de avaliação<sup>1</sup>. Entre os principais aspectos negativos, Ristoff (2000: 166) destacou os seguintes:

- “Tendência à homogeneização dos currículos de cada tipo de curso;
- Desconsideração do contexto local e institucional dos cursos;
- Desconsideração da multiplicidade de fatores determinantes do desempenho do estudante;
- Potencial pouco diagnosticador do sistema de exame;
- Valorização da aprendizagem superficial em prejuízo da aprendizagem profunda;
- Concepção tecnocrática de educação superior;
- Consideração fragmentada dos indicadores de desempenho e
- Ausência de dimensões atitudinais e práticas na forma de avaliação.”

Analisando os itens descritos por Ristoff (ibidem) observamos que, as quatro primeiras limitações a que o autor se refere, estão relacionadas aos objetivos de aprimoramento do curso e as quatro restantes têm relação direta com aspectos ligados à prestação de contas à sociedade.

A introdução da política de exames nacionais traz implicações críticas para o currículo dos cursos. Essa idéia é reforçada nas palavras de Madaus (1991: 226): “As pesquisas têm mostrado que a mudança de conteúdo de um importante exame é um poderoso mecanismo para mudar um currículo (...). O modo mais rápido para se mudar a aprendizagem do estudante é mudar o sistema de avaliação”. Vários outros autores também compartilham dessas idéias, a exemplo de Elton e Laurillard (1979); Crooks (1988); Frederiksen e Collins, (1989). Segundo alguns autores, mais do que os currículos formais e métodos de ensino são os efeitos da avaliação que determinam o que é aprendido pelos estudantes (Bliggs, 1996; Sobrinho e Ristoff, 2000).

---

<sup>1</sup> Para os cursos, a partir de 2005, o “Provão” será substituído por um novo sistema de avaliação chamado Exame Nacional de Avaliação Discente (ENADE).

Consideramos que se isso expressa um lado positivo, também provoca conseqüências negativas. Um exame elaborado de forma tradicional tende a restringir o currículo e a incentivar a atenção indevida, e mesmo exclusivo dos professores e dos estudantes para o conteúdo privilegiado pelo exame. Esta orientação do currículo para o exame pode levar à exclusão de importantes objetivos de experiências educacionais. A tendência é de os exames determinarem a forma de currículo e não este determinar a forma daqueles. Em suma, um poderoso sistema de exame pode estreitar e homogeneizar o currículo e a aprendizagem do estudante.

Ristoff (2000) analisa que, especialmente no nível superior, é importante que haja uma variedade de perfis profissionais mesmo dentro de um mesmo curso, tendo em vista os interesses individuais dos estudantes, as necessidades sociais diferenciadas de profissionais, a menor competição dentro de uma mesma profissão e, conseqüentemente, maiores profundidades de trabalho para os profissionais. As especializações ou ênfases na formação profissional oferecem a possibilidade de uma grande variedade de perfis, provocada pelos interesses individuais e pelas necessidades sociais e de mercado. Um exame nacional de cursos procura avaliar os componentes, habilidades ou perfis comuns dentro de um mesmo curso, mas deixa de contemplar o perfil completo dos concluintes das diferentes instituições de educação superior, considerada a gama variada de experiências educacionais e de possíveis ênfases de cada curso.

Como o papel da universidade supõe, entre outras coisas, lidar com a fronteira do conhecimento, tanto no ensino como na pesquisa, um sistema de exame nacional dificulta introduzir novos conhecimentos nos currículos dos cursos, tão rapidamente quanto é possível.

Um exame de caráter nacional, ao centrar-se nas diretrizes curriculares comuns, desconsidera as especificidades regionais, as condições peculiares de trabalho dos professores e das instituições, as condições ambientais de estudo e vivências oferecidas aos estudantes, à escolha autônoma e legítima das instituições por determinada abordagem dos cursos, a missão e os objetivos educacionais priorizados pelas instituições, dentro do espírito de atendimento às necessidades locais constante nos documentos que orientam os princípios educacionais brasileiros.

Como primeiras conseqüências do Provão, constatamos que diretores, coordenadores de curso, Pró-Reitores de Graduação e reitores, ou lançam a "Campanha da Boa Vontade", junto aos alunos concluintes no sentido de participarem do exame, ou sua falta acarreta em nota "zero", o que implica em conseqüente baixa avaliação no curso. Desse modo enfrentarão o conseqüente desgaste da opinião pública, com efeitos deletérios na demanda do vestibular e no conceito social da instituição. Em outras palavras, move-se um esforço para sensibilizar e motivar o aluno do último ano a realizar um exame que, em muitos casos, não tem resultado prático algum que o beneficie. Para que as universidades privadas motivem o aluno que tem alguma expectativa por uma profissão liberal, para o qual nada serve o resultado do Provão, é tarefa árdua. O jeito é apelar para "o coração do estudante".

É preciso que o nosso aluno concluinte encontre um nível satisfatório de motivação pessoal para realizar o Provão com a mesma seriedade com que enfrenta o vestibular ou o exame de ordem da categoria profissional<sup>2</sup> (Pimenta, 2002).

É verdade que é publicado um indicador desses dados. Mas o que vale é o conceito e o uso que dele faz a mídia.

No caso do Provão, o que se faz é estar avaliando. Não estar 'ranqueando', isto é, distribuindo necessariamente as dez pontuações nos conceitos A, B, C, D e E."

Na prática, o Provão julga o aluno que realizou um currículo estabelecido há cinco, seis anos, correspondendo a 'Uma geração da Sérição Acadêmica'. Em outras palavras, qualquer mudança feita hoje na proposta curricular, será avaliada em sua conclusão daqui a cinco ou seis anos. Isso leva a questionar a seriedade com a qual se deve considerar as ameaças de descredenciamento dos cursos após a realização de dois ou três testes do Provão.

As inquietações prosseguem: hoje, avalia-se a realidade do curso como ele era há cinco ou seis anos, uma proposta e um currículo que foge à responsabilidade da atual gerência de curso ou da atual conjuntura? Não pretendemos entrar nesta discussão, pois foge aos objetivos do nosso trabalho.

---

<sup>2</sup> No Brasil corresponde aos Conselhos Regionais das diversas áreas de conhecimentos.

Uma vez que são os professores que realizam o trabalho de formar o profissional que, ao fim do curso, submete-se ao Provão e suas práticas junto ao mesmo, deve-se refletir sobre os resultados daquele exame. Essas considerações reforçam a necessidade de pesquisar as práticas educativas desses professores universitários, fazendo uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas e que direcionamentos deveremos seguir para uma análise das mesmas.

Nesse sentido, optamos por tomar como norte teórico para nosso trabalho, fundamentalmente, as idéias de Cortesão (2000), que permitirão analisar a prática pedagógica atual. Recorreremos ainda a outros autores para dar reforço ou complementar as idéias principais, o que será feito no próximo capítulo.

---

***CAPÍTULO III***  
***FUNDAMENTOS TEÓRICOS***

---

## CAPÍTULO III

### FUNDAMENTOS TEÓRICOS

No sentido de buscar um maior conhecimento sobre como acontece e/ou como poderia acontecer, na realidade atual, a atuação de professores do ensino superior, discutiremos neste capítulo algumas considerações sobre os aspectos que envolvem esta temática.

Iniciaremos com uma breve reflexão sobre o pensamento freireano acerca das práticas pedagógicas e em seguida serão expostos os eixos de análise propostos por Cortesão (2000), que se referem aos aspectos da aquisição de saberes e aos aspectos metodológicos. Complementaremos essas idéias com as contribuições de outros teóricos que também estudam a prática pedagógica na atualidade dentre eles: Nóvoa (1991, 1992), Porlán e Rivero (1998), Pimenta (2000), Perrenoud (2000, 2002), Tardif (2002), e Sousa Santos (2004).

Dessa forma, apresentaremos uma perspectiva teórica de análise que nos orienta na compreensão da prática docente, num curso que não se destina a formar profissionais da área de educação e cujo corpo docente é formado por profissionais, em sua maioria, sem formação pedagógica.

As funções e ações do docente, segundo Cortesão (2000), muitas vezes são desenvolvidas a partir da definição dos conceitos de escola, ensino e currículo. Assim, metáforas e imagens são utilizadas na tentativa de definir o modelo de comportamento do professor, tais como: transmissor de conhecimentos, técnico, executor de rotinas, planejador, sujeito que toma decisões e resolve os problemas, entre outros. Sem dúvida o tipo de concepção adotada vai influenciar, de forma determinante, os conteúdos, os métodos e as estratégias que compõem a prática pedagógica.

#### **III. 1 Prática pedagógica ancorada na perspectiva freireana**

Para iniciarmos esta seção, cujas idéias presentes servirão de base para a análise dos nossos dados, consideramos pertinente principiar pela discussão das idéias de Freire (2002) sobre a prática pedagógica, sobretudo no aspecto interpessoal, fundamental em sua teoria. A razão disso está na



pressuposição de que, juntamente com os procedimentos utilizados para o desenvolvimento das competências na sala de aula, entram também em questão as relações estabelecidas entre o professor e os alunos. Esse aspecto emergiu fortemente nos dados coletados, portanto, será muito útil para a nossa pesquisa.

Em sua obra "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa", Freire (2000) apresentou a síntese dos princípios educacionais que devem orientar essa prática, norteados pela utopia da dignidade, justiça e ética no ser humano. Para ele, o ensinar requer uma relação ética, crítica e dialógica entre o educador e o educando, estando ambos em constante processo de aprendizagem. Esta corresponde a uma leitura crítica do mundo, uma busca constante de coerência entre pensar, sentir, agir e transformar. Requer a promoção de uma autonomia, que é construída com a experiência de várias decisões, de modo que o compromisso educativo leva o aluno, a cada intervenção/transformação, a galgar mais um passo na direção da aprendizagem, à luz de uma curiosidade não ingênua, mas epistemológica.

No caso do professor universitário, o profissional que ele está formando deve adquirir maturidade para, trabalhando num mundo em constante transformação, ser capaz de tomar as decisões mais adequadas às necessidades do momento e refletir criticamente sobre sua própria prática profissional, colocando-se como eterno aprendiz, cuja aprendizagem é, também, mediada pelo mundo.

Para Freire (2000: 7), uma prática exige

"rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural"

Mais ainda, uma prática docente transformadora é histórica, política e eticamente constituída; portanto, a aprendizagem deve ser crítica. Assim, a prática requer um equilíbrio entre autoridade (diferente de autoritarismo) e liberdade. Essa prática não pode ser baseada exclusivamente na autoridade; não vai ser apenas reprodutora, mas, segundo Freire, será transformadora.

Para melhor compreender o pensamento de Freire (2002), comentaremos os requisitos necessários para realizar uma prática que promova a autonomia do educando. Segundo esse autor, o pensamento crítico permite

superar a curiosidade ingênua, transformando-a em "...curiosidade epistemológica, metodicamente 'rigorizando-se' na sua aproximação ao objeto, conota (ndo) seus achados de maior exatidão" (p. 34). Isso implica no professor ter o rigor do conhecimento científico, usá-lo no dia-a-dia e aperfeiçoar a sua prática. Além disso, o professor deve explorar a curiosidade ingênua do aluno, transformando-a em curiosidade epistemológica através do controle das atividades no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda segundo Freire (2002), remetendo à corporeificação das palavras pelo exemplo, em sua prática, não adianta o professor pensar certo e fazer errado, pregando uma coisa sem dar o exemplo na própria conduta. Não é só o discurso que existe na prática pedagógica, mas todo um conjunto de ações que influenciam na "transmissão" cultural. No caso do Curso de Medicina Veterinária, nas disciplinas específicas (profissionalizantes), o professor tem que articular o discurso dele com a prática, e essa prática inclui tanto competências técnicas específicas, que o futuro profissional deve desenvolver, quanto as competências pedagógicas.

Para Freire (ibidem), o professor precisa refletir criticamente sobre a sua prática educativa, olhando para ela de forma rigorosa. Essa reflexão sobre a prática inclui avaliá-la, o que torna o professor responsável pela produção de uma existência humana digna. Essa avaliação refere-se ainda àquela que fazemos dos alunos, com eles, sobre suas aprendizagens e sobre o próprio fazer pedagógico, que contribui, segundo o mesmo, como exercício educativo ético para a conquista de uma autonomia crítica.

O autor ainda destaca a dimensão social da educação. Essa dimensão compreende a existência no educador de uma prática social que não prescinde do respeito aos educandos. Assim, a prática pedagógica deve ser perpassada nessa dimensão pela humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores e dos educandos; pela realização da aprendizagem como aventura humana, correspondendo à apreensão da realidade; como passagem da problematização à consciência da participação responsável e da convicção que a mudança é possível. Os educadores, nessa perspectiva, problematizam o futuro, "existem" com dignidade, compartilham aprendizagens éticas com os alunos.

Para Freire (1982: 103), o conhecimento tanto é histórico quanto social, pois "ele não se dá fora do tempo nem fora do espaço: há uma

historicidade da ciência, há uma historicidade do conhecimento, que tem limites. O sujeito que conhece está histórica e socialmente limitado no ato de conhecer. E esses limites são sociais, e não apenas individuais". Nesse sentido, a mudança se torna possível a partir da compreensão da história como possibilidade e da educação como possibilidade histórica.

Na universidade onde a pesquisa foi realizada, existe uma estrutura de poder, que inclui entidades administrativas, sindicais e as organizações estudantis. Essas lutam por causas comuns como a valorização profissional e causas específicas, como as reivindicações dos estudantes. Esse panorama apresenta uma demanda clara da necessidade efetiva da dimensão social da educação pensada pelo autor. Através do trabalho pedagógico, o professor, de acordo com Freire (ibidem), atuando de modo a promover no aluno o seu senso crítico, a sua autonomia, possibilita as mudanças sociais, culturais e históricas que são possíveis a partir dessa formação de consciência e dessa aprendizagem ética. Nesse sentido, destaca-se a importância do diálogo para os resultados favoráveis advindos das lutas ocorridas no contexto da universidade. Essas lutas têm sido importantes para a evolução histórica dos rumos da mesma.

Podemos constatar que, na concepção de Freire, educação pressupõe reflexão sobre a realidade existencial. Tal concepção sugere uma análise dessa realidade, buscando identificar as causas mais profundas dos acontecimentos vividos, procurando articular sempre os fatos particulares com aspectos mais gerais, de modo a ampliar a visão de mundo do sujeito. Dessa maneira, essa realidade mais próxima pode vir a ser transformada pelas ações de cada um. Atribui importância ao momento pedagógico, desde que não se limite a repetir fórmulas prontas, mas explore a relação teoria-prática, através da práxis, de modo a possibilitar a ação sobre o mundo a partir da reflexão.

Paulo Freire critica o que denominou como concepção bancária de educação, retomada posteriormente por Cortesão (2002); é uma crítica à educação que existe no sistema capitalista. Nessa concepção,

"O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos acomodam-se a ele; o educador

identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos". (Freire, 1983: 68).

Este desnudamento serve de premissa para visualizar o poder do educador sobre o educando e, como consequência, a possibilidade de formar sujeitos ativos, críticos e não domesticados através de uma educação emancipatória que se opõe à descrita. A Educação bancária, pelo contrário, se alicerça nos princípios de dominação, de domesticação e alienação transferidas do educador para o aluno através do conhecimento dado, imposto, alienado.

De fato, nessa concepção, o conhecimento é algo que, por ser imposto, passa a ser absorvido passivamente. Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Tal doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 1983).

Ao contrário da educação libertadora, a concepção bancária de educação não exige a consciência crítica do educador nem do educando, assim como o conhecimento não desvela os "porquês" do que se pretende saber. Eis porque a educação bancária oprime, negando a dialogicidade nas relações entre os sujeitos e a realidade, pois é o diálogo um dos principais mecanismos para esta libertação.

Por oposição à Educação Bancária, a educação, segundo Freire (1978), é libertação. Nessa concepção, o conhecimento parte da realidade concreta do homem e este reconhece o seu caráter histórico e transformador.

Freire ressalta a necessidade de o homem entender sua vocação ontológica, como ponto de partida para se obter nessa análise uma consciência libertadora, isto é, o homem só chegará à consciência do seu contexto e do seu tempo na relação dialética com a realidade, pois só dessa maneira terá criticidade para aprofundar seus conhecimentos e tomar atitudes frente a situações objetivas (Freire, 1983). O comprometimento com a transformação social é a premissa da educação libertadora.

Paulo Freire, portanto, utilizou o diálogo em oposição à autoridade como elemento-chave para possibilitar que tanto o professor quanto o aluno

sejam sujeitos atuantes. Sendo estabelecido o diálogo, processar-se-á a conscientização, porque a horizontalidade permite a expressão dos pensamentos do professor (teoria) e do aluno (prática) levando ao estabelecimento de uma relação entre esses dois aspectos, que, por sua vez, permitem uma nova compreensão da realidade, abrindo caminho para uma ação transformadora. Para que isso ocorra, é preciso partir de uma linguagem comum, que deve ser captada no próprio meio em que vai ser executada a ação pedagógica.

Considerando a universidade, por sua própria estrutura, um ambiente efervescente de permanente experimentação, podemos considerar a possibilidade de encontrarmos professores em transição ou oscilação entre dois extremos que são a autoridade e o diálogo, sendo o primeiro mais concernente ao contexto do tradicional e o último mais compatível com as necessidades atuais. Assim uma característica possível para um professor nessa situação poderia corresponder àquele que admite que seu aluno tenha algo construído a dizer, e ele ouve, mas como aquele de maior vivência ainda tem a palavra final, persuadindo o outro com suas idéias.

Em suma, Freire (2002: 23-50) chama a atenção para o fato de que qualquer que seja sua linha pedagógica, o professor necessita de saberes que são comuns a todos os seus pares, tais como:

- Saber dosar a relação teoria/prática;
- Criar possibilidades para o aluno produzir ou construir conhecimentos, ao invés de simplesmente transferir os mesmos;
- Reconhecer que ao ensinar se está aprendendo; e não desenvolver um ensino de "depósito bancário", em que apenas se injetam conhecimentos acrílicos nos alunos.

Para a análise dos dados coletados na pesquisa empírica, buscaremos identificar junto às idéias de Cortesão (2000) os aspectos relativos ao eixo de aquisição de saberes e ao eixo metodológico; em Perrenoud (2000) buscaremos identificar os aspectos relativos às competências para ensinar. Observamos que alguns aspectos encontrados nas idéias de Cortesão, tais como a importância da participação do aluno na sua formação acadêmica e profissional de modo a torná-lo sujeito de sua própria aprendizagem, participando do processo de ensino através da educação investigativa e da pesquisa convergem com as idéias de Freire (2002). No entanto, com a identificação de outros aspectos que remetem

ao aspecto interpessoal, fizeram-nos recorrer a este autor quanto aos aspectos relativos à promoção da autonomia do aluno, o desenvolvimento do seu próprio senso crítico, tornando-se, com isso, sujeitos da transformação da realidade.

Numa prática pedagógica voltada para a construção da autonomia, a relação educador-educando é concebida como condutora de todo o processo educacional. A qualidade essencial dessa relação é que seja autenticamente democrática, para que ela se construa na autoridade, nunca no autoritarismo (Freire, 2000).

No contexto em questão, a autoridade que sustenta a relação pedagógica está ligada à competência quanto à prática e à maturidade do professor, condições que lhe conferem um melhor entendimento do mundo e que o capacitam para conduzir os processos de apropriação e construção do conhecimento. A relação mediatizada pela autoridade não impede a autonomia e a reciprocidade de relações, aspectos que precisam estar contemplados num projeto pedagógico.

Por outro lado, autonomia e reciprocidade de relações não se desenvolvem no contexto de uma relação autoritária, na qual o professor posiciona-se como o centro de todas as decisões, detentor de todo o saber, dono de toda a verdade. Ao contrário, a construção da autonomia supõe relações entre iguais, entre sujeitos, apesar da diversidade de competências e dos diferentes níveis de maturação.

### **III.2 Construindo pontes para uma prática pedagógica do professor universitário**

Sabemos que uma das funções da universidade é produzir conhecimento, o que a torna um dos locais de pesquisa e investigação por excelência. Tradicionalmente, o trabalho do docente do ensino superior é avaliado através de sua produção científica, ficando de fora os aspectos pedagógicos. A observação desses dois aspectos pode revelar a pouca ênfase dada às questões pedagógicas no ensino superior.

Outras questões como interesses e necessidades de alunos, diversidade cultural e mudanças de paradigmas são consideradas por Cortesão (2000), que ressalta que não basta garantir a igualdade de acesso aos diversos

níveis de ensino se o tratamento dado aos alunos não for diferenciado. Em outras palavras, se houver uma distância entre as propostas oficiais e os interesses e necessidades dos alunos, isso pode influir negativamente na obtenção de sucesso. Nessa perspectiva, uma educação de caráter pretensamente neutro, com ensino idêntico para todos, não é garantia de oportunidades iguais de crescimento. De acordo com Cortesão (2000: 35):

..." tradicionalmente a educação tem sido sobretudo usada como garantia de conservação de toda uma ciência e de uma cultura erudita (construída e transmitida, no nosso caso, no interior da civilização ocidental) e também como instrumento de transmissão ritual de valores nacionais"

A autora apresenta uma preocupação central e constante em analisar os problemas educativos em seu contexto espaço-temporal. Para ela, essa preocupação adquire relevância quando se acrescem as questões de diversidade cultural. Mas será que essas diferenças têm sido respeitadas? Será que a garantia da educação escolar como um direito social possibilita a inclusão de todo tipo de diferença dentro desse espaço? Nós, educadores, não podemos ficar alheios a essas questões. Por isso, a reflexão sobre as diferentes presenças na escola e na sociedade brasileira e a capacidade de compreender e se posicionar diante de um mundo em constante transformação política, econômica e sócio-cultural devem fazer parte da formação e da prática de todos os educadores.

Como vimos anteriormente, na universidade que escolhemos para campo de pesquisa, a diversidade cultural tem duas origens, a localidade geográfica da origem dos alunos, que podem ser oriundos do interior do Estado ou da Região Metropolitana do Recife, e as classes sociais de onde vêm esses alunos. Além disso, também temos grupos pequenos de estudantes estrangeiros, que participam de programas de intercâmbio. Tratando-se de uma universidade rural, talvez se justificassem possíveis preocupações com o diálogo entre as várias culturas presentes.

Ainda segundo Cortesão (ibidem), no contexto da dependência das políticas economicistas, a exigência do cumprimento de um currículo uniforme só tem vindo a agravar o sentimento de admitirmos que a não adequação do currículo nas universidades públicas, que não é habitualmente feito pelo professor monocultural, poderá também estar relacionado com situações de mal estar.

Em oposição ao professor monocultural, a mesma autora preconiza o desenvolvimento de um novo perfil, o professor multicultural, investigador-ator crítico.

Esse papel requer do professor a construção e recurso aos "dispositivos pedagógicos ou dispositivos de diferenciação pedagógica" (Stoer e Cortesão, 1999), que levam em conta os diferentes grupos sociais envolvidos. Nessa direção, muito se tem falado acerca da diversidade de competências que são necessárias ao professor para desenvolver uma pedagogia que leve em consideração diversidade dos processos de aprendizagem.

A questão metodológica ocupa um lugar central no projeto de construção dessa prática pedagógica, uma vez que diz respeito às decisões de como organizar o trabalho pedagógico, de forma a assegurar a articulação entre os diferentes aspectos presentes no processo ensino-aprendizagem.

De fato, não é suficiente que o professor domine o conteúdo da disciplina ou área do conhecimento pela qual responde. É preciso que seja capaz de relacionar esses conteúdos específicos com finalidades sociais mais amplas e que tenha clareza de como o conteúdo da sua disciplina e as diretrizes metodológicas se valem para conduzir o seu ensino, como concorrem para ampliar as possibilidades de entendimento da realidade em constante e acelerada transformação, e para a emancipação teórica e prática do aluno.

Convergindo no mesmo sentido, os direitos culturais fazem parte dos direitos humanos e a dimensão cultural é indispensável e estratégica para qualquer projeto de desenvolvimento educativo, conforme afirmam Stoer, (1994) e Cortesão (1999).

Isso nos leva a pensar que o que está em discussão agora é a escola como produtora de fracasso escolar ou como fracassada em promover uma educação igualitária para todos sem distinção de raça/cor, etnia, gênero, orientação sexual, classe social, deficiência, ou qualquer diferença que seu usuário apresente. O que está em jogo é a construção de uma prática pedagógica que contemple a diversidade humana, com culturas, modos de ser, sentir e agir diferenciados; comprometida com o respeito às diferenças, e com a transformação. Destacamos a interface especial que o conceito de "Diversidade Cultural" produz nos processos educacionais e das relações entre a produção cultural e o espaço da escola. A referida interface cultural, correspondendo ao



aspecto da cultura na formação acadêmica, pressupõe um trabalho pedagógico voltado para o multiculturalismo, que contempla as diferenças e se desenvolve levando em conta as vivências dos alunos nos seus diversos contextos e com sua bagagem cultural trazida para a academia.

As questões da igualdade e da diferença têm sido discutidas também por Sousa Santos (2000) que nos traz valiosas contribuições para refletirmos sobre o multiculturalismo tão presente na sociedade em que vivemos. Neste contexto, encontramos uma expressão que complementa nosso pensamento: "temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza". (Sousa Santos 2000, p.53).

Conviver com o diferente, sem descaracterizá-lo de suas escolhas ou de suas histórias de vida, numa sociedade de orientação capitalista como a nossa, ainda está muito longe de ser um processo tranquilo, algo comum, realizado naturalmente. A diferença pode ser sinônimo de diversidade, mas jamais de desigualdade no sentido em que aqui nos referimos.

O problema começa quando nos deparamos com situações em que as diferenças se tornam mais evidentes aos olhos/ouvidos/corações/mentes dos que querem vê-la/ouvi-la/senti-la como tal ou, o que é ainda pior, não sendo capaz de reconhecê-la, numa perspectiva de "daltonismo cultural" empobrecedor (Stoer e Cortesão, 1999). Neste momento, entram em cena as diversas formas de isolamento, os silenciamentos e, por fim, a exclusão.

Em Sousa Santos (2004), encontramos contribuições que auxiliaram a reflexão sobre a "A universidade do século XXI". Nessa obra, o autor comenta que a universidade é uma instituição submetida a uma enorme pressão por mudanças, pressão essa que se acentuou nos anos 80, a partir de dois processos marcantes: o desinvestimento do estado na educação e a globalização mercantil da universidade. Assim, se é possível apontar uma crise da universidade de longa duração, é possível mostrar que tal crise tem se transformado em um impasse causado pelo desinvestimento maciço do estado na educação. Pelo lado cognitivo, essa crise tem uma dimensão um pouco diferente. Ela é uma crise da forma tradicional de produção do conhecimento, cuja forma disciplinar, hierárquica e dissociada da produção passa a ser questionada em diversos lugares.



A idéia de Sousa Santos (2004) é a de que é possível integrar a universidade em um projeto de globalização contra-hegemônica. Esse projeto, essencialmente político, implica em colocar no mesmo campo, a própria universidade pública, o estado e atores sociais. Esse projeto tem uma dimensão cognitiva. Epistemologicamente, a universidade do século XXI deve aceitar a existência de conhecimentos plurais ou do que o autor denomina de *ecologia dos saberes*, assim definido pelo próprio:

"A ecologia dos saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico que a universidade produz e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais que circulam na sociedade." (2004:76)

O objetivo da ecologia dos saberes é obrigar o conhecimento científico a se confrontar com outros conhecimentos para, assim, rebalancear aquilo que foi desequilibrado na primeira modernidade, a relação entre ciência e prática social. Dessa maneira, a universidade poderia se transformar em uma pluriversidade na qual a hierarquia do conhecimento disciplinar, seria obrigada a dialogar com diversas outras formas de conhecimento que foram deixadas de lado na modernidade tardia. Desse modo, a universidade, assim como outras instituições, poderia estar contribuindo para a constituição de um conhecimento e de uma institucionalidade contra-hegemônica capaz de limitar o uso que o neo-liberalismo quer fazer do conhecimento científico.

Sendo assim, a viabilização desse diálogo, passa, necessariamente, segundo Sousa Santos (2000), pela sua aceitação e institucionalização, pois todo conhecimento é sempre dependente das condições que o tornaram possível, ou seja, o conhecimento é uma produção contextualizada, sendo assim, o discurso que é constitutivo da realidade é igualmente construtivo (Correia, 2001).

Ao mesmo tempo em que todo conhecimento é uma produção que tem vínculos com a cultura na qual está imerso e foi elaborado, torna-se necessário o que Sousa Santos (ibidem) denomina de uma "teoria da tradução". Essa teoria da tradução constitui-se em um componente decisivo, fundamental para a construção da teoria crítica que aqui vamos denominar de pós-moderna,

sem a qual o diálogo entre essas formas diferentes de conhecimento ficaria inviabilizado.

É essa teoria da tradução que, de acordo com Sousa Santos (ibidem: 30), tornaria uma "necessidade, uma aspiração, uma prática numa dada cultura compreensível e inteligível para outra cultura". É a partir dessa constatação que se depreende a necessidade de construção de um processo educativo em que o conhecimento produzido, além de prudente, mantenha-se em permanente reflexão sobre a escola, tanto de suas ações quanto de suas conseqüências para os destinos da vida em sociedade.

Voltando às questões da prática pedagógica, as idéias descritas por esses autores vão se desenvolvendo, apesar das pressões colocadas sobre o sistema de ensino, em todos os níveis, pelas forças da globalização, que privilegia a aquisição de saberes instrumentais para que a economia funcione.

Em nosso sistema universitário brasileiro, observamos ainda um forte predomínio de práticas de professores que se enquadram num perfil de práticas tradicionais. Essas concepções, no entanto, são percebidas no senso comum através de comentários ouvidos no cotidiano dos alunos. Consideramos válido lembrar aqui que a evolução histórica do ensino superior no Brasil, juntamente com seu panorama sócio-político-econômico-social, muito contribuíram para a situação vigente.

Foram as mudanças ocorridas, principalmente no final do século XX, que trouxeram à tona a necessidade de reformular as diretrizes educacionais para o ensino nos níveis fundamental e médio (no Brasil, correspondendo ao ensino básico, anterior à universidade), no sentido de recorrer a "pedagogias ativas, de atividade com caráter investigativo, do trabalho de projeto, da institucionalização de áreas ambíguas de ação e reflexão..." (Cortesão, 2000: 39).

No ensino superior observamos, principalmente na formação de professores do ensino básico e nos departamentos de educação, preocupações acerca do redirecionamento de um ensino que se afaste das práticas tradicionais que promovem uma forma de ensino fortemente embasada numa visão de pura transmissão de saberes. No entanto, fora desse contexto, a realidade é outra.

A prática pedagógica no ensino superior não é questionada, nem considerada fundamental para o desempenho do professor universitário, a quem

se exige que garanta e seja o perpetuador do saber hegemônico e se limite a reproduzir esse mesmo saber.

No que diz respeito ao contexto do curso de Medicina Veterinária, objeto do nosso estudo, o professor-médico veterinário vai ensinar aos seus alunos conteúdos teóricos e práticos relevantes para o trabalho, que ele próprio já realiza. Portanto, a reflexão sobre a prática do professor fora da universidade, poderia ser uma mais valia para os alunos, se o professor a integrasse na sua prática docente, através da adoção de metodologias "ativas investigativas".

Mais clareza sobre os objetivos a serem atingidos, melhor definição do perfil de saída do curso e uma mais facilitadora integração da fundamentação teórica utilizada seriam conseqüências benéficas para o desenvolvimento das competências, bastante exaustivas por sinal, definidas de acordo com as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina Veterinária e abordadas no capítulo II.

Afinal, o que se passa no curso de Medicina Veterinária parece ser um reflexo da crise das formas tradicionais de conceber o conhecimento que se tornam necessárias revigorarem a discussão sobre currículo e métodos de ensino/aprendizagem, trazendo novas exigências ao debate pedagógico na universidade.

Assim sendo, compete aos professores pensar sua própria prática e não somente explicar o conteúdo, mas também compreender e interpretar as formas de tornar esses assuntos significativos para aqueles alunos. Não basta incorporar-se no sistema e cruzar os braços. É necessário pensá-lo criticamente, de tal modo que se faça uma seleção daquilo que urge ser equacionado, estudado e sistematizado, aquilo que se torna necessário consolidar, melhorar ou mudar de forma radical. Portanto, trata-se de pensar a prática pedagógica numa perspectiva crítica que permita a mudança, que supere compreensões e interpretações "neutras", resíduos de formulações positivistas. Mais ainda: torna-se necessário construir propostas alternativas de educação que sobrevivam e se robusteçam em favor dos nossos povos.

Enfim, no caso do Curso de Medicina Veterinária, indagamos: Qual a prática pedagógica mais adequada à valorização das diferenças?

Fazer do ensino um meio de desenvolver a reflexão e favorecer a imaginação criadora, de despertar o espírito de busca, a sede da descoberta e a

insatisfação fecunda no domínio do saber, requer uma abordagem metodológica que privilegie o aluno como sujeito do seu próprio aprender (Freire, 2000). De acordo com o autor, nessa perspectiva, a ação docente não deve se reduzir ao ensino do já sabido, à transmissão do estabelecido, à reprodução do produzido, com o que os alunos são levados a conhecer alguma coisa, mas impedidos de pensar. Não deve, além disso, valorizar apenas o significado humano e social da cultura, mas assegurar uma atitude dialeticamente crítica em relação aos conhecimentos estudados, às contradições desveladas, à realidade social e à prática concreta.

Diante dessa proposta seria necessária uma re-organização do trabalho pedagógico com ênfase em procedimentos de ensino que possibilitem aos alunos superar a visão fragmentada do conhecimento, consequência de uma escolarização marcada pela alienação. Uma prática pedagógica assim preocupar-se-ia em re-situar, contextualizando as informações soltas; evidenciar as relações, as mediações e as condições históricas que presidiram a elaboração do conhecimento em tela e em explicitar os métodos que tornaram possível a construção desse saber, elementos que vão compor o desenvolvimento das competências (Perrenoud, 2000).

Vemos que as idéias de Cortesão (2000) nos levam a refletir sobre a política atual do ensino superior, em diversos países, incluindo o Brasil, voltada, principalmente, para a formação de mão-de-obra e para o mercado de trabalho. A política do passado, conforme ressaltado por Chauí (1988), considerava a universidade como o lugar privilegiado para a reprodução da estrutura de classes, das relações de poder e da ideologia dominante. Assim, na concepção liberal, a escola superior se distinguia das demais por ser um bem cultural das elites dirigentes. Hoje, com a reforma de ensino, a massificação no ensino superior é, de fato, um adestramento de mão-de-obra, que, ao invés de respeitar e valorizar o indivíduo e sua cultura, busca moldá-lo a um perfil previamente definido em função dos interesses econômicos envolvidos.

O fenômeno da globalização, devido à grande demanda do mercado por qualidade na produção, fruto de intensa competitividade internacional e da implantação de alta tecnologia, revela que países como o Brasil não se podem furtar a acompanhar o processo de mudança do paradigma sócio-econômico, já que fazem parte de uma engrenagem global. Assim, necessitam buscar posições

críticas e respostas responsáveis, que permitam a inserção no mercado, sem que isso implique na destruição do que realmente é fundamental para a existência desses países, que é a sua cultura, tida como processo em construção.

Seguindo essa lógica, a universidade brasileira vem buscando adotar uma nova proposta pedagógica para a formação de profissionais, que, ao mesmo tempo em que desenvolva competências exigidas pelo mercado de trabalho, conserve o seu papel de centro gerador do conhecimento, incorporando uma concepção crítica das relações existentes entre educação, sociedade e trabalho.

Dentre outros estudos sobre essa questão, Cortesão (2003, 2002, 2001, 2000, 1999, 1998, 1995), aborda as práticas educativas na atualidade, apontando uma série de questões que evidenciam a necessidade de um redirecionamento para o papel do professor; como também reflete sobre a heterogeneidade cultural nas instituições de ensino, que o processo da globalização acentuou ainda mais.

Segundo a mesma autora, a heterogeneidade crescente da população e as práticas de formação inter e/ou multicultural apontam para a exigência de novas competências para o professor, que não pode ser mais monocultural. Sugere uma reflexão sobre as razões que poderiam estar por trás do sistema no qual não estão contempladas estas questões, tão importantes para o contexto social atual (Cortesão, 2000).

Esta autora vem apontar uma série de questões consideradas relevantes para a compreensão da prática pedagógica do professor universitário: as exigências ligadas à produção de conhecimento, à tradução do conhecimento produzido por outros e às atividades de estímulo à investigação. Sendo assim, ela propõe dois eixos de análise para a prática pedagógica dos professores, que servirão de ponto de partida para a nossa investigação.

### **III.2.1 Dois eixos de análise para a prática pedagógica**

Este estudo apóia-se em Cortesão (2000) com o intuito de identificar, a partir de dois eixos de análise propostos pela autora, as percepções de professores e alunos acerca da prática pedagógica. Conforme a autora, para

analisar a atuação do professor ela sugere um quadro de análise, em que são considerados dois aspectos:

- 1 - os tipos de conhecimento que o professor utiliza em suas aulas;
- 2 - as metodologias que o professor utiliza no processo pedagógico.

Essa análise é feita a partir de dois eixos que serão descritos a seguir, o "eixo de aquisição de saberes: reprodução/produção" e o "eixo metodológico: domesticação/ emancipação".

A própria autora explica a razão dessa discussão (ibidem: 51):

"A fim de se poder abordar a questão da possibilidade de sobrevivência, no contexto actual, da figura do professor tal como ele é concebido tradicionalmente, propõe-se agora que se recorra ao Quadro 3<sup>1</sup> cuja estrutura poderá ajudar a que, de algum modo, se caracterizem formas de acção do professor na sua prática educativa..."

O entendimento da prática pedagógica do professor universitário implica em que a figura do professor é muito mais do que um facilitador ou assistente; é o próprio conhecimento que se mostra ao aluno. Fica evidente que há um nexó entre os saberes acessados e a forma de transmitir, aliada à pesquisa e ação (pesquisa-ação); é justamente aí que está situada a possibilidade da produtividade do docente. O perfil professor-pesquisador ou o pesquisador-professor é o que concretiza essa produtividade, cada vez mais necessária no auge da educação aberta no mundo globalizado.

#### **III.2.1.1 O eixo de aquisição de saberes: reprodução/ produção**

Com respeito ao eixo da aquisição dos saberes, que corresponde às formas como o professor acessa os conhecimentos que vai usar com seus alunos, Cortesão (2000) considera três componentes:

- a consulta aos conteúdos apresentados no manual, que passaram por uma seleção prévia e também podem estar resumidos, situação por ela denominada de "conteúdo do manual";

---

<sup>1</sup> No nosso trabalho corresponde ao quadro 2.

- o uso de trabalhos científicos preparados por outros pesquisadores, que devem ser adaptados para se adequarem aos objetivos da sala de aula, a autora denominou de “utilização da produção científica de outrem”;

- a utilização da produção científica do próprio professor, que também necessita de adaptações, é denominado pela autora de “produção de conhecimento disciplinar pelo próprio (investigação)”.

A autora considera a necessidade de incluir conhecimentos pedagógicos na prática do educador, de modo que focaliza seus componentes associados ao “eixo da aquisição de saberes: reprodução/produção”, no conhecimento específico que é trabalhado pelo professor, mas não deixa de lado o conhecimento pedagógico, o qual é reconhecido de forma implícita. Além disso, a autora atenta ainda para um importante aspecto: um professor que queira desenvolver sua prática pedagógica numa nova perspectiva, a qual inclua uma reflexão e tomada de decisão na direção dessas questões que ela discute, deverá desenvolver o que denomina de “dupla produção de conhecimento”. De acordo com essa idéia, os professores transcendem sua condição de “meros tradutores de um conhecimento produzido por outrem” (p. 47), denominação que também é feita por Bernstein (1986 e 1996), para serem antes produtores de dois tipos de conhecimento: *sobre os alunos e para os alunos*.

Portanto, neste caso, o professor não traduzirá apenas simplificando o que foi feito por outros, mas desenvolverá um trabalho que “... conduz o professor do papel menor de objecto de instrumento reprodutor de um sistema que o transcende, para a possibilidade de se assumir, também, como actor interveniente e criador no processo educativo e social...”, pressupondo “... a existência de práticas de investigação específicas no acto educativo de formação” (Cortesão, 2000: 49).

Os saberes dos professores constituem um campo novo para a pesquisa, ainda pouco explorado pelas ciências da educação. Para Chakur (2001) e Tardif (2002), a formação dos saberes e a produção deles são dois pólos complementares e inseparáveis, o que concerne a uma função muito valiosa do saber estratégico do professor.

Em se tratando da realidade brasileira, o contexto atual é bastante significativo quanto às interferências sofridas pela educação institucionalizada. Como exemplo dessa assertiva, Chakur (2001) cita as propostas de ciclos de



progressão continuada, presentes desde o âmbito da lei de Diretrizes e Bases; os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>2</sup> que traduzem essas propostas, guiados por certa perspectiva teórica; os exames nacionais de avaliação escolar e universitária e as avaliações internas que as escolas devem fazer dos seus professores.

Diante do exposto, fica evidente que os saberes docentes ora são compreendidos como desvalorizados e ora são considerados como socialmente estratégicos (Chakur, 2001; Tardif, 2002), ou como ambíguos (Nóvoa, 1991). Congruente com essa assertiva, Linhares (2000, p.36) complementa que as fontes desses saberes são diversas, conformando uma articulação da formação escolar, pedagógica, contínua e exercida com as experiências da vida: familiar, cultural, comunicacional e política. De acordo com o entendimento desta autora, há uma tendência em considerar os saberes docentes como “um conjunto de conteúdos e métodos em que se apóia o processo sistemático de ensino e aprender. Ou de aprender a ensinar?”.

Para Tardif (2002), os saberes da prática docente integram diversos saberes: “da formação profissional”, os “disciplinares”, os “curriculares” e as “das experiências”, os quais podem ser sucintamente explicados da seguinte maneira:

Os “saberes profissionais” são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, destinados à formação científica e erudita, que quando incorporados à prática docente, transformam-na em “prática científica, em tecnologia da aprendizagem”. A prática docente mobiliza, ainda, os saberes pedagógicos: aqueles provenientes de doutrinas ou concepções sobre as práticas educativas, por meio de “reflexões racionais e normas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação da atividade educativa”, que oferecem “um arcabouço ideológico da profissão”, e também “formas de saber fazer e técnicas” (p.38).

Os “saberes disciplinares” são os definidos e selecionados pela instituição universitária, integrados à prática docente por intermédio da formação inicial e contínua dos professores e estão relacionados às várias disciplinas cursadas na universidade. Parecem ser transmitidos de forma independente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.

<sup>2</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – correspondem ao documento oficial brasileiro que, juntamente com a LDB, dão os direcionamentos pedagógicos para o ensino básico, desde a década de 1990.

Os “saberes curriculares” são os sociais da instituição escolar, que estão concretamente explicitados sob a forma de discursos, objetivos, conteúdos e métodos, que categorizam e apresentam o “seu modelo de cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (p.39).

Os “saberes das experiências” chamados também de *práticos* são específicos dos professores, elaborados no exercício de sua prática docente, considerando a rotina do trabalho e o conhecimento do contexto no qual eles ocorrem. Emergem e são validados pela própria experiência, incorporando-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser.

Da análise dos conceitos emitidos por Tardif (2002) sobre os tipos dos saberes emerge a compreensão de que à profissão docente é conferido o status de prática erudita que se articula com os diferentes saberes: sociais, que são transformados em saberes escolares por intermédio dos saberes “disciplinares” e dos “curriculares”, os saberes provenientes das ciências da educação, os pedagógicos e as experiências.

Já Pimenta (1999) destaca três tipos de saberes que contribuem para a construção da identidade dos professores: os saberes da “experiência do professor”, os saberes do “conhecimento” e os saberes “pedagógicos”.

Os saberes da experiência do professor, em um primeiro nível, são adquiridos desde a época de alunos, quando tinham contato com diversos professores, cuja experiência pode ser significativa ou não para a sua vida, podendo contribuir para a sua formação humana. Esse em um outro nível, os professores podem adquirir os saberes das experiências por intermédio da reflexão sobre a sua prática cotidiana, mediada pelos pares. Aqui se destacam os processos de reflexão sobre a própria prática, evidenciados por muitos estudiosos da educação como Schön (1992), Pérez Gómez (1992), García (1992, 1999), Zeichner (1993), Pimenta (1999), Pessoa (2000), Chakur (2001), Gomes (2001) e Feldeman (2001).

Os “saberes do conhecimento”, relativos aos vários campos do conhecimento, constituem-se como um consenso entre os futuros professores, pois, sem eles, o ensino torna-se deficiente. No entanto, poucos professores realizam questionamentos, tais como: qual o significado desses conhecimentos para si próprios ou para a sociedade contemporânea? Qual a sua relação com o

mundo do trabalho? Qual a relação entre os vários conhecimentos? Também não estão despertos para entender, ainda, como as escolas trabalham tais conhecimentos ou quais resultados alcançam. Buscando uma melhor forma para possibilitar o entendimento acerca dos saberes do conhecimento, são relevantes os estudos realizados por Morin (2000) para explicitar a importância da não redução do conhecimento à simples informação e, também, para deixar claro que para conhecer, é necessário trabalhar com as informações, classificando-as e analisando-as de forma contextualizada. Assim, o conhecimento relaciona-se com a inteligência, a consciência e a sabedoria. Nesse aspecto de análise, Pimenta (1999: 22) sublinhou:

"... inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização".

Entende-se, do exposto, que o fato de conhecer significa estar ciente do poder que o conhecimento exerce na produção da vida material, social e existencial da humanidade, o que aponta para a importância de criar condições mais adequadas de produção do conhecimento. Diante disso, como fica o papel da universidade e dos professores? Ao considerar-se que conhecer não se reduz a obter informações, os enunciados de Pimenta (1999) revelam que a função do professor, no seu duplo papel de "ensinante" e "aprendente", é de mediação entre informação e aprendizes, propiciando o desenvolvimento do processo de reflexão, com vistas à aquisição de sabedoria, indispensável ao desenvolvimento permanente do ser humano.

Já os "saberes pedagógicos" destacam "a flutuação da pedagogia enquanto ciência, que ao restringir-se ao campo aplicado das demais ciências da educação perde o seu significado de ciência prática educacional" (Pimenta, 1999: 80). Quanto a esta afirmação, fica claro que os saberes na formação de professores têm sido enfocados de forma desarticulada, sendo que, conforme a época, um se sobrepõe aos demais. Então, exemplificando: houve época de predomínio de "saberes pedagógicos", os temas relacionados à interação professor-aluno, motivação, entre outros, se destacavam; em outros tempos, houve o predomínio da ciência psicológica - saber ensinar se constituía em uma psicopedagogia; em outra época, direcionou-se maior atenção à tecnologia -

foram as técnicas de saber ensinar o cerne da pedagogia, e ainda houve um período em que os saberes científicos predominaram em relação aos demais – ganhando importância, aí, a didática das disciplinas.

A noção do saber docente tem sentido amplo, englobando conhecimentos, habilidades (ou aptidões) e atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que muitas vezes foi chamado, no senso comum, de *saber-fazer*. De onde vem isso? Para o professor atingir fins pedagógicos, necessita se basear também em sua vivência, nos juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que assimilou e interiorizou. Isto lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro, no qual valores, normas, tradições e experiências anteriores são elementos e critérios pelos quais o professor emite juízos profissionais. A prática partilhada de “saberes docentes” ainda ocorre em diversas situações, em que os professores trocam informação uns com os outros sobre diversos aspectos, como por exemplo: do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer ou organizar uma aula, ou sobre os alunos, partilhando um saber prático sobre o exercício da profissão (Tardif, 2002).

Das explanações sobre o saber docente, compreendemos que ele é constituído de diversos saberes adquiridos em instituições de formação, relacionados às especificidades da formação profissional, assim como sofrem influência das características dos currículos e da prática cotidiana. Além do mais, o saber do professor é heterogêneo, sendo que esta condição se deve tanto à natureza dos saberes, como da relação do corpo docente frente aos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação.

Diante dos fatos e aspectos que se associam aos saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional docente, visualizamos ainda que os professores poderiam lutar e impor seus saberes da prática cotidiana para serem conhecidos e reconhecidos por outros grupos produtores de saberes. No entanto, no entender de Tardif (2002), o reconhecimento de uma nova profissionalidade do professor só será alcançado com a manifestação no exercício da profissão. Este mesmo autor ressalta:

“... o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (Tardif, 2002: 39).

Essa idéia nos leva a considerar a necessidade de o professor praticar a organização crítica da sua aula, buscando os fundamentos, os pressupostos para cada atividade que realiza e as respostas para suas dúvidas.

Passaremos em seguida às idéias de Porlán e Rivero (1998), para ampliar a compreensão das formas de saber que perpassam o contexto ensino-aprendizagem na universidade e suas implicações no curso de Medicina Veterinária. Justificamos a recorrência a esses autores pelo fato de que eles estudam os saberes característicos da profissão docente. Segundo os mesmos, esses saberes estão classificados em quatro tipos: os "saberes acadêmicos", os "saberes baseados na experiência", as "rotinas e guias de ação" e, finalmente, as "teorias implícitas".

Os "saberes acadêmicos" são aqueles vivenciados nas diversas disciplinas do currículo, sejam específicas de uma área do conhecimento ou disciplinas pedagógicas. Assim, para o profissional que vai ensinar, são conhecimentos desenvolvidos racionalmente, que fornecem a base teórica da prática docente, sendo encontrados apenas nos currículos dos cursos de formação de professores (licenciaturas diversas e pedagogia).

No caso dos professores do curso de Medicina Veterinária, o saber prático desenvolvido se restringe ao conhecimento das áreas específicas, sem incluir o conhecimento pedagógico. Desse modo, mesmo que o professor tenha conhecimento do assunto, ele não possui o embasamento teórico sistematizado sobre como trabalhar esse assunto com seus alunos, de modo que eles sejam capazes de internalizá-lo e utilizá-lo nas situações em que necessitarem.

Por outro lado, o acesso a esse conhecimento pedagógico, que poderia acontecer isoladamente para um professor universitário que não passou por um curso de licenciatura, através da leitura de livros e revistas especializadas da área de educação, não garante uma prática docente que atinja os objetivos formativos dos alunos. No contexto universitário, lembramos que perpassa a idéia de que a competência do professor está quase que direta e unicamente relacionada à competência epistemológica: se o professor sabe muito, provavelmente é um bom professor (Cunha, 1998). Nesse caso, estamos diante do chamado ensino tradicional, baseado na transmissão verbal de conceitos e na sua memorização mecânica por parte do aluno. Em suma:

"... os enfoques baseados no saber acadêmico realizam um exercício de redução e simplificação epistemológica ao identificar conhecimento profissional com saber disciplinar, e ao concebê-lo como uma justaposição de conteúdos científicos e psicopedagógicos em proporções adequadas ao nível educativo de referência. Isto desarma o professorado diante da complexidade dos problemas da profissão e favorece a persistência de modelos caducos de ensino-aprendizagem." (Porlán e Rivero, 1998: 33, tradução livre).

Os "saberes baseados na experiência" correspondem aos conhecimentos desenvolvidos durante o exercício da prática docente, sendo influenciados pela cultura pedagógica do ambiente de trabalho. Correspondem ao senso comum pedagógico, não são baseados em teoria científica e apresentam, portanto, uma série de inconsistências internas (Porlán e Rivero, 1998).

É possível sinalizar a ocorrência desses fatos, descritos acima, no plano prático. Como já mencionamos anteriormente, na introdução, desenvolvemos um trabalho na Unidade de Apoio Pedagógico na UFRPE, o qual permitia interagir com professores de diversos cursos de graduação dos vários departamentos. Nessas conversas informais, nas quais intercambiávamos várias informações, ouvíamos constantemente comentários de colegas que ensinavam da maneira que aprenderam e repassavam o que aprendiam no trabalho prático fora da universidade. Essas idéias podem ter contribuído para o grau de insatisfação que constatamos no curso de Medicina Veterinária, considerando que alguns alunos criticavam, principalmente, o trabalho de seus professores, por ocasião do "Provão".

Portanto, de acordo com as informações desses professores, e pelas próprias vivências desse grupo, esse tipo de saber é o mais mobilizado no curso que estamos pesquisando. Algumas das práticas de ensino costumam adotar uma atitude de pouco atenção em relação à teoria, que pode se estender por toda a vida profissional. A esse respeito, Pérez Gómez (apud Porlán e Rivero, 1998:43). considera que:

"Este conhecimento profissional acumulado ao longo de décadas e séculos, saturado de senso comum, destilado na prática, encontra-se também inevitavelmente impregnado dos vícios e obstáculos de aquisição de saberes: reprodução/produção do saber de opinião, induzidos e conformados pelas pressões explícitas e tácitas da cultura e da ideologia dominante. Nasce subordinado aos interesses sócio-econômicos de cada época e sociedade e aparece saturado de mitos, prejuízos e lugares comuns não facilmente questionados"

Essa situação pode se dar num contexto como o nosso, em vista da formação dos professores e da atuação basicamente prática dos profissionais recém formados. Assim, o conhecimento baseado apenas na experiência pode ser mais conservador do que aquele que se baseia em teorias, pois resulta de um processo de adaptação à cultura profissional dominante, sem permitir uma reflexão sobre as ideologias e valores pedagógicos que serviram de base para a mesma, que podem ser mais tradicionais ainda.

Aqui podemos, mais uma vez, remeter ao curso que estamos pesquisando. Lembrando que os professores admitiam recorrer às suas vivências anteriores para desenvolver a sua prática pedagógica, podemos observar a ocorrência de um terceiro tipo de saber no contexto do curso de Medicina Veterinária, que é apresentado por Porlán e Rivero (1998) como as "rotinas e guias de ação".

As "rotinas e guias de ação" correspondem ao "... conjunto de esquemas tácitos que predizem o curso dos acontecimentos na aula e que contêm pautas de atuação concretas e padronizadas para abordá-los" (Porlán e Rivero, 1998: 61). Para os autores, as rotinas são observadas e organizadas em contextos muito específicos, no âmbito do concreto, nos quais se considera uma situação-problema. O conhecimento mobilizado nesses contextos diz respeito às lembranças dos professores sobre situações semelhantes, para lidar com situações novas que se apresentam. Ainda para esses autores: "Este tipo de saber se gera muito lentamente e em grande medida, por processo de impregnação ambiental." (ibidem: 62). Isso ocorre, na maioria das vezes, enquanto desempenhamos nosso papel de alunos, durante todo nosso processo de aprendizagem, desde a escola até a universidade.

Além disso, as "teorias implícitas" referem-se às teorias que dão suporte às ações do professor, mas que não estão disponíveis para ele em nível consciente. Isto é, só podem ser acessadas a partir de questionamentos feitos por outras pessoas que observam a prática docente, como colegas de trabalho, pesquisadores, formadores de professores etc.

No curso em estudo, no qual professores são tidos como fecundos produtores de conhecimentos, esse tipo de saber também tem muitas possibilidades de ser mobilizado em seu trabalho pedagógico. Para os autores, dependendo da formação teórica pedagógica do professor, essas teorias podem

ser geradas a partir de uma articulação com os “saberes acadêmicos” ou podem se originar de “estereótipos sociais dominantes” (ibidem: 63), sendo, nesse caso, meras reproduções de idéias circulantes no ambiente de trabalho, sem nenhuma sustentação teórica.

Concepções como as do tipo mencionadas acima só emergem a partir da ajuda de outras pessoas por não serem nem teorizações conscientes dos professores nem aprendizagens acadêmicas significativamente convertidas em crenças e esquemas de atuações concretas.

Para Porlán e Rivero (1998), o conhecimento do professor pode ser o resultado de uma justaposição desses tipos de saberes que, embora diferentes em suas naturezas, são gerados em momentos distintos, manifestando-se nos diversos tipos de situações profissionais ou pré-profissionais.

Para melhor elucidar essa idéia, podemos observar que, para os autores, o conhecimento mobilizado pelo professor, dissociado da prática ou das teorias práticas, fornece o tipo de conhecimento encontrado majoritariamente entre os professores e que costuma ser repetido, ao invés de aprendido; já no segundo caso, em que os quatro tipos de saberes estão ligados às teorias práticas, o conhecimento resultante é o que se deseja para que o professor possa desenvolver uma prática docente autônoma e aberta a reconstruções, havendo, desse modo, uma articulação teoria-prática.

Em suma, as bases desses modelos comungam com o que Porlán e Rivero (ibidem) chamam de visão realista do conhecimento profissional. Num ponto de vista psicológico, baseiam-se numa concepção de aprendizagem profissional, apoiada na apropriação tácita de significados a partir da experiência empírica, o que nos parece ser concernente ao contexto do nosso estudo.

Poderíamos dizer que os diferentes tipos de saberes citados pelos diversos autores convergem com a proposta de Cortesão (2000) que inclui a formação inicial, as características e os comportamentos dos professores, a metodologia, as características e os comportamentos dos alunos, a relação teoria e prática, as condições de trabalho, a relação com os alunos, para poder construir outros saberes, por meio da reflexão, ao longo da prática profissional.

Podemos ver que, comparando as idéias de Cortesão (2000) com as de outros autores, a autora, quando trata da questão epistemológica, concentra-se



nos “saberes acadêmicos” e, mais especificamente, no conhecimento científico que é apresentado aos alunos.

Mencionamos no começo desta sessão, que seriam utilizados dois eixos de análise propostos por Cortesão (2000) para pesquisar a prática pedagógica do professor. Assim sendo, no próximo tópico desenvolveremos o segundo eixo proposto pela autora.

### **III.2.1.2 Eixo metodológico: domesticação/emancipação**

O método utilizado pelo professor contém a idéia de uma direção com a finalidade de alcançar um propósito, não se tratando, porém, de uma direção qualquer, mas daquela consciente ou inconscientemente escolhida de acordo com as concepções sobre ensino e aprendizagem e em articulação com contexto social, político, cultural e ideológico em que estas se geram e manifestam.

De acordo com o pensamento de Cortesão (2000), o eixo “metodológico: domesticação/emancipação” admite que o professor faça uso de um ensino que recorre à transmissão de um conteúdo específico, adotando o que Freire (2002) denominou de “educação bancária”; outra possibilidade é a utilização de metodologias que requerem uma participação mais ativa do aluno, colocando-o no papel de colaborador do professor, correspondendo a uma “educação ativa e/ou investigativa”; e pode o professor ainda utilizar dispositivos de diferenciação pedagógica, propostos pela autora, que consideram o aluno como elemento central no processo de ensino-aprendizagem e buscam promover aprendizagens mais significativas, correspondendo à “educação contextualizada”.

Uma primeira reflexão nos permite constatar que, nesta última forma do professor atuar, a aprendizagem se torna mais significativa para o aluno, de modo que poderá permitir maior democratização no acesso aos vários aspectos do processo ensino-aprendizagem, tornando acessível a cultura escolar às culturas locais.

Também com relação a esse eixo, buscamos as idéias de outros autores que poderão vir a contribuir para nossa compreensão sobre a prática pedagógica do professor universitário. Assim sendo, recorreremos a Perrenoud (2000), na discussão da questão das competências para ensinar na universidade;

Masetto (2002) também busca identificar quais são as competências específicas para uma docência no terceiro grau (ensino superior) e Vasconcelos (2002), que aborda os aspectos necessários a um profissional para exercer a função docente.

No contexto da nossa pesquisa, constatamos que, a partir das novas exigências de profissionalização, ocasionadas pelas transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, temos a necessidade da universidade repensar uma nova proposta pedagógica para a formação do médico veterinário, com base no desenvolvimento das competências profissionais requeridas do trabalhador, conservando, contudo, o seu papel de produtora e disseminadora do conhecimento.

Exige-se, do atual profissional, um conjunto de competências que vão desde as habilidades conceituais até as humanas e técnicas, o que vem consolidar, em nível superior, um novo perfil para a formação desses profissionais, na área de Medicina Veterinária, com atuação mais adequada a essas novas demandas.

A partir das idéias de Cortesão (2000), considerando também a estrutura do curso, o que inclui suas diretrizes e objetivos, constatamos também que esse médico veterinário-professor também deveria possuir uma competência técnica e uma competência pedagógica necessárias para o exercício do seu trabalho docente, o que remete aos dois aspectos já mencionados. Um deles é o epistemológico, em função do qual o professor deve possuir e mobilizar um conjunto de saberes e conhecimentos teóricos, que deverão ser adquiridos aos profissionais a serem formados. O outro aspecto é o metodológico, que regula as atividades didático-pedagógicas necessárias para que o aluno se aproprie do conhecimento e desenvolva as competências necessárias ao exercício de sua prática profissional.

Segundo Perrenoud (2002), a relação entre saberes e competências tem fundamento e ao mesmo tempo é justificada pelos seguintes aspectos: primeiro, tem fundamento, porque não se podem desenvolver competências na universidade limitando-se à "pura" assimilação de saberes, nem sem questionar sua organização nas disciplinas; segundo, é justificada, porque a maioria das competências mobiliza certos saberes, ou seja, desenvolvem-se competências sem virar as costas aos saberes.

Um dado importante de Perrenoud (2000: 9) é a noção de “pedagogia diferenciada”, segundo a qual o ensino pode “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão freqüentemente, quanto possível, situações possíveis de aprendizagem”. No caso do Curso de Medicina Veterinária, essa vivência do aprendiz é primordial, do ponto de vista prático, para o exercício de sua profissão, e, nesse aspecto, o professor que já possui a competência técnica pressupõe maiores possibilidades de trazer essas vivências para o processo ensino-aprendizagem.

Lembremos aqui do papel do discurso pedagógico e das práticas profissionais no contexto universitário. O educador, enquanto agente transmissor, é aquele que emite o discurso que vai levar à reprodução da prática do profissional recém formado e que vai compor suas atitudes profissionais, incluídas nas práticas específicas desse professor enquanto profissional (médico veterinário).

Ainda nesse contexto, o curso compõe-se de disciplinas profissionalizantes e básicas. Quanto às primeiras, o professor vai ensinar na universidade a profissão que exerce fora dela, enquanto exerce sua própria prática pedagógica. Isso remete à necessidade de articulação entre teoria e prática, nessa mesma prática. Nesse sentido, o professor tem o papel de articular também outras disciplinas que são teóricas com a prática que vai ser desenvolvida com o aluno em formação.

Perrenoud (2000) lembra que, nesse contexto, devem ocorrer simultaneamente a elevação do nível de ensino e a diminuição da desigualdade diante da escola. Mais ainda, a constatação das diferenças leva normalmente a fenômenos indesejáveis como evasão e fracasso escolar, cuja discussão no contexto da pedagogia diferenciada direciona a ação docente para o apoio pedagógico ao aluno em situação de diferença, podendo reduzir esses problemas.

Na pedagogia de diferenciação a semelhança do que se afirma relativamente aos “dispositivos de diferenciação pedagógica” existe um conjunto de práticas pedagógicas consideradas favoráveis à aquisição de conhecimento. Essas práticas estão imbuídas de profundas mudanças, no sentido de flexibilizar, redirecionar e renegociar todos os elementos concernentes ao contexto do processo de ensino-aprendizagem. Esses elementos dizem respeito à transferência de foco do processo que, sendo antes centrado no professor

(pedagogia tradicional), passa agora a ser centrado no aluno, contextualizando as atividades de acordo com a realidade dele. Isso requer uma adaptação da prática ao projeto pessoal do aluno e tem, como consequência, a participação e o engajamento desse aluno, o que ressalta a importância da contextualização no referido processo, e que consideramos concernente ao curso em estudo, já que o profissional recém formado, geralmente, vai atuar no ambiente onde vive. Nessa nova pedagogia diferenciada, destaca-se como característica principal o ensino orientado para o desenvolvimento de competências. Assim, Perrenoud (1999) propõe o ensino baseado no desenvolvimento ou construção de competências, sendo uma competência definida como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” (p. 7). O desenvolvimento de competências não substitui a aquisição de conhecimentos, mas manifesta-se através de ações que os alunos realizam, de acordo com a organização pedagógica do professor nas atividades de ensino, que utilizam, integram ou mobilizam conhecimentos aplicados a determinadas situações.

Dessa maneira, a construção de competências é necessária desde a escola. Estas competências deveriam ser inseridas nos programas escolares, nas práticas sociais e no exercício da prática docente. No caso do curso de Medicina Veterinária esse aspecto é fundamental e tanto diz respeito à competência técnica do professor (já que ele vai ensinar o que faz) quanto à sua competência pedagógica, porque vai ensinar também como fazer, levando o aluno a compreender porque está fazendo dessa maneira.

Para o autor, a abordagem do ensino por competências impõe ao docente, como meta, desenvolver uma ação com base em um discurso, mais do que se limitar ao desenvolvimento desse discurso. Nessa abordagem, o foco do trabalho é o aluno, os métodos de ensino são ativos e utiliza-se a pedagogia diferenciada. Desse modo, o trabalho docente deve contemplar várias competências, assim descritas:

“... considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; trabalhar regularmente por problemas; criar ou utilizar outros meios de ensino; negociar e conduzir projetos com seus alunos; adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar; implementar e explicitar um novo contrato didático; praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho; dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar.” (ibidem: 54).

Essa nova visão do trabalho docente requer do professor um redirecionamento de sua prática, o que supõe uma nova abordagem, uma nova identidade, uma nova formação, um novo tipo de profissionalismo para o ofício de docente, o que vai levar a uma reformulação da antiga prática, devendo, para isso, ele próprio experimentar, no exercício da sua profissão, a abordagem do ensino por competências. Perrenoud chama de competência:

"...A capacidade de um sujeito mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas. Pensar em termos de *como* significa pensar a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogias de estrutura". (Perrenoud, 2001: 21).

O percurso para a aquisição de uma competência é compreendido por ensaios e erros, momentos de hesitação, decisões inconscientes, inferências e raciocínios explícitos. É difícil identificar, entre as competências de um professor, aquelas que são separáveis de sua pessoa, pois elas não se limitam àquilo que se adquire na formação profissional, já que toda história social e psicológica do sujeito é formadora.

Não poderíamos deixar de ressaltar o vínculo que há entre as competências e os métodos utilizados para a sua aquisição. Cada professor tem sua história de vida, de formação e de atuação profissional, o que pode acarretar diferentes perspectivas de condução do trabalho didático. Deste modo, nenhum professor desempenha sua prática exatamente como os outros, mas cada um pode contribuir para a profissionalização de suas atividades, desenvolvendo competências para a sua prática docente mais efetiva.

O fato de os professores assumirem a sua formação contínua é um dos sinais mais seguros para a profissionalização de seu ofício. A prática da auto-formação deve resultar, idealmente, de uma prática reflexiva e voluntária no desenvolvimento de competências. Assim, Perrenoud (2000a) acredita que cada professor pode contribuir para a evolução de seu ofício.

O professor, ao submeter-se a tais orientações, pode ampliar as suas competências adquiridas e construir outras novas. Contudo, deve ter claro que obstáculos surgem e só poderão ser superados por intermédio da "reflexão, de um trabalho sobre si, da construção de novos saberes e de novas competências" (ibidem: 178-9).

Pela tradição de se esperar que os alunos estejam naturalmente motivados a estudar e busquem, individualmente, superar as barreiras concernentes à aprendizagem, não há uma tendência dos professores de dar um tratamento diferenciado para alunos com grandes dificuldades, os quais devem buscar enquadrar-se, ou serão excluídos. O ensino superior também desenvolve a competitividade pelo melhor desempenho através dos dispositivos de premiação, traduzidos em diversos tipos de bolsas destinadas aos melhores, tendo subjacente uma lógica meritocrática.

Mais uma vez, ressaltamos a importância da questão dos dispositivos de diferenciação, desta vez com destaque para as idéias de Stoer e Cortesão:

"Os dispositivos pedagógicos cuja construção se defende... desenvolvem-se como possibilidades desafiadoras desses dois processos-espelho de recontextualização; isto é, por um lado, pretendem subverter a subversão, a que atrás se fez referência, da acção pedagógica na escola, e, por outro, promovem a descentração da escola para fazer frente ao seu imperialismo. O seu objectivo final é o domínio por parte de cada aluno e aluna de um bilingüismo cultural "como estratégia não só de sobrevivência, como de acesso ao poder por parte dos grupos "minoritários" e o usufruto activo de cidadania numa sociedade baseada na economia de mercado." (1999: 54)".

Considerando a nossa pesquisa, na qual estamos analisando a prática pedagógica do professor do curso de Medicina Veterinária, as diretrizes estabelecidas para o mesmo pressupõem um conjunto de competências específicas para a profissão. Assim, podemos estabelecer uma relação entre essas e algumas das competências concebidas por Perrenoud (2000), que comentaremos em seguida:

- Organizar e dirigir situações da aprendizagem, segundo a qual o professor precisa conhecer os conteúdos, adequando-os aos objetivos da disciplina, organizar a atividade didática e envolver os alunos nas mesmas, incluindo aí atividades práticas que o futuro profissional deverá desenvolver;
- Administrar a progressão da aprendizagem, na qual o professor deverá buscar um processo de avaliação que permita acompanhar o progresso da aprendizagem do aluno, familiarizando-o também com as avaliações que deverá fazer, relacionadas às questões de controle de qualidade, no âmbito de sua profissão;

- Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, correspondendo a atividades nas quais os alunos devem se sentir como responsáveis pela sua própria aprendizagem, tendo também poder de decisão e negociação;
- Utilizar novas tecnologias, de modo que os equipamentos usados pelo professor na sua atividade acompanhem a evolução tecnológica que perpassa a sociedade, capacitando o aluno a incorporar essa tecnologia na sua atividade profissional;
- Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão, referindo-se principalmente às questões de uso de animais em experiências, trabalhos de inspeção e fiscalização dos pontos de vista higiênico, sanitário e tecnológico, além de desenvolver o senso de responsabilidade, solidariedade e justiça.

Como podemos ver, as idéias de Perrenoud (2000, 2000a) vêm referendar o trabalho pedagógico do professor, no que diz respeito à formação do profissional, tanto no aspecto técnico como no aspecto prático. No entanto, com relação às questões de natureza moral e ética, que dizem respeito a uma formação política, à formação do cidadão crítico, à inserção no mundo de forma autônoma e crítica, podemos constatar que o autor não remete ao desenvolvimento de determinados aspectos.

Masetto (2002), ao discorrer sobre as competências docentes no ensino superior no Brasil, relata que nas últimas duas décadas tem havido grandes movimentos sobre a atividade docente, revelando-se significados e valores até então pouco considerados e destacando que a docência universitária exige competências próprias e profissionalismo, com a finalidade de contribuir efetivamente para colocar na sociedade cidadãos corretos e profissionais competentes.

Ressalta-se que neste novo milênio, com o avanço tecnológico em velocidade nunca antes vista, e a atual sensibilização da sociedade para os valores éticos, políticos e sociais, todas as profissões se mobilizam em rever as características de seus profissionais, no que se referem ao seu perfil e às competências construídas no decorrer de sua formação.

Entre as várias características que os profissionais, de forma geral, devem possuir para o novo milênio, destacam-se, para esse autor, a capacidade de buscar e utilizar novas informações. Saber comunicar-se (nacional e internacionalmente), usar os recursos tecnológicos para a melhoria de vida,

desenvolver a crítica, desempenhar a profissão de forma contextualizada e em equipe.

Dessa forma, o ensino superior tenderá a reorganizar os seus currículos para atender a essas novas exigências vitais ao exercício profissional competente. Tais reformulações devem sensibilizar revisões quanto à flexibilização e à dinamização curriculares, à formação profissional concomitante com a formação acadêmica, "revitalização da vida acadêmica pelo exercício profissional, a desestabilização de currículos fechados acabados e prontos", a ênfase na formação permanente que deve ter início nos primeiros anos de graduação e persistir ao longo da vida profissional (Masetto, 2002: 17).

Diante desta época de transições inerentes aos processos de globalização econômica, política e cultural, Masetto (ibidem) questiona: qual o papel do professor universitário nesta conjuntura? Nesta direção, o autor tenta discutir e identificar quais são as "competências específicas para uma docência no 3º. Grau", que são descritas a seguir:

- "Competência em uma determinada área do conhecimento": domínio dos conhecimentos básicos (obtidos durante o bacharelado), e experiência de campo em determinada área (adquirida em alguns anos de atividade profissional). Este domínio cognitivo dever ser constantemente atualizado, exigindo-se do docente a participação em programas de educação continuada, de reciclagem, de desenvolvimentos (eventos científicos, cursos de aperfeiçoamento e especialização; realização de pesquisas por meio de seus estudos e reflexões críticas sobre temas teóricos e experiências e publicações).
- "Competência na área pedagógica": no mínimo, o professor deve construir o conceito de processo de ensino-aprendizagem, entender o seu papel como conceptor e gestor do currículo, compreender a relação professor-aluno e vice-versa durante o processo de ensino e aprendizagem, e conhecer sobre a tecnologia educacional (teoria e prática básicas). Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, o professor deve ter clareza quanto aos significados, como por exemplo: o que é aprender atualmente; como aprender de forma que haja maior fixação e eficácia; que teorias embasam as discussões acerca da aprendizagem, como aprender no



ensino superior; que princípios da educação de adultos são válidos nesta etapa; como conseguir a integração do desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes; como estabelecer relações entre as disciplinas e como aprender por toda a vida?

- “Competência para o exercício da dimensão política”: considerar que o docente é um cidadão e também um profissional, que participa da vida em sociedade, que deve ser comprometido com seu tempo, dirigir suas ações e opções conscientemente, ter, enfim, uma visão crítica de homem, de mundo, de sociedade e de educação estando aberto para participações e conquistas.

Vasconcelos (2002:92), corroborando o entendimento sobre competências do professor universitário, anteriormente descrito, sintetiza os diferentes aspectos que deve ter um profissional completo para exercer a função docente:

1. *formação técnico-científica*, para ter domínio profissional do conteúdo a ser ministrado;
2. *formação prática*, ou o conhecimento da prática profissional para a qual os seus alunos estão se formando para exercer;
3. *formação política*, isto é, reconhecer a educação como uma prática isenta de neutralidade, cujas ações são políticas e articuladas com as dinâmicas locais e internacionais;
4. *formação pedagógica*, edificada no fazer cotidiano da profissão docente metodologicamente desenhada.

O que todos esses autores apresentam em comum, nas idéias aqui expostas, é que um profissional de ensino superior precisa ser conhecedor dos conteúdos que vai trabalhar junto aos alunos; eficiente nas formas de levar os alunos a adquirirem esses conhecimentos e, articulando teoria e prática, preparar os alunos para exercer em sua profissão, integrados no espaço e no tempo em que estão inseridos.

Verificamos que, no Brasil, são relativamente recentes as discussões sobre os enfoques pedagógicos que se articulam com questões diferentes da essência da formação de profissionais, no âmbito dos conhecimentos e habilidades e de outras influências externas ao contexto educacional. No entanto, também é verdade que tais debates e estudos têm se aprofundado, assim como

mudanças nos projetos pedagógicos das IES, de um lado por exigência legal e, de outro, legitimados pela preocupação de docentes e estudiosos com a análise aprofundada da educação e a formação de profissionais.

Zeichener (1993) explica que, principalmente nos últimos anos, várias idéias estão sendo colocadas e estão ganhando espaço no campo educativo, colocando-se em evidência o professor, a profissão, a profissionalidade docente, suas decisões e práticas pedagógicas. Mostra-se como esforço destacar a figura do docente, propondo-se uma série de princípios teóricos ao ensino, de se exercitar, na prática pedagógica dos docentes, uma atuação sistematicamente dialógica, investigando-se como ensinam para, a partir daí, melhorarem paulatinamente seu modo de ensinar, representando uma estratégia de responsabilizá-los pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Para além da metodologia a que recorre o professor, o mesmo pode adquirir o saber através de um dos três modos descritos anteriormente por Cortesão (2000), de modo que as situações passíveis de análise para a prática pedagógica, na perspectiva desta autora, correspondem a nove possibilidades, como veremos no tópico seguinte.

### **III.1.3 Cruzando os dois eixos: a aquisição de saberes e a metodologia**

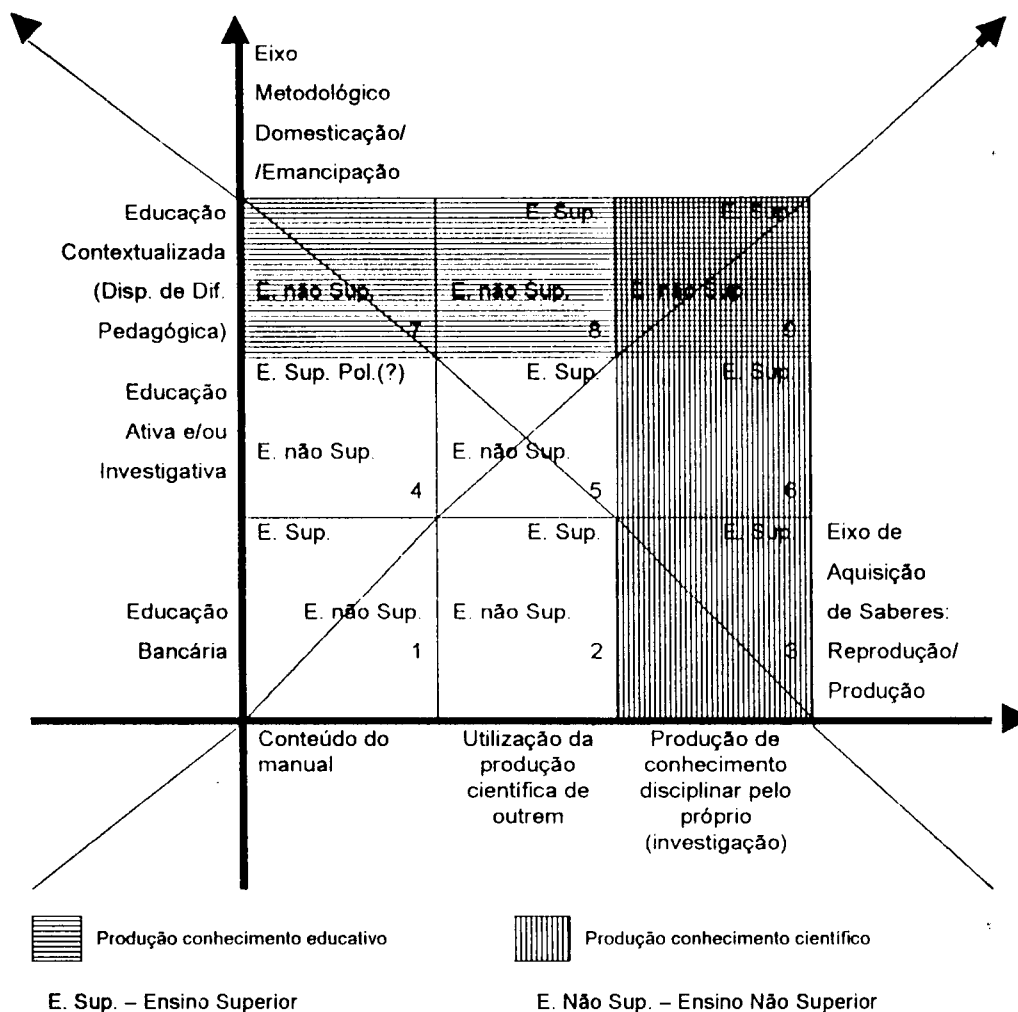
Caracterizar as diferentes formas de agir dos docentes nas suas práticas pedagógicas leva-nos a considerar essa prática como um todo para o qual convergem vários fatores. De uma forma breve, poderíamos questionar do seguinte modo, com relação ao docente:

O que ensina? Como ensina? E em que contexto ensina?

O instrumento criado por Cortesão (2000) e que já anteriormente referimos, revelou-se de grande utilidade na nossa pesquisa, porque permite analisar a prática pedagógica do docente universitário, nas múltiplas facetas que interagem no processo do ensino e da aprendizagem.

A partir dos componentes registrados nos dois eixos, temos nove situações possíveis, resultantes das combinações, que podem ser observadas no esquema a seguir

**Esquema 1**  
**PROPOSTA DE POSSÍVEIS FORMAS DE ANÁLISE DE PRÁTICA EDUCATIVA DO**  
**PROFESSOR**  
 in Cortesão (2000: 56)



Para cada eixo, temos três componentes. No caso do eixo da aquisição dos saberes, quando consideramos o primeiro componente, "conteúdo do manual", temos três situações possíveis: a adoção de uma educação bancária (situação 1), o uso de uma educação ativa (situação 4) ou a utilização de uma educação contextualizada (situação 7). No primeiro caso, estamos na situação em que o professor limita-se ao manual como fonte do conhecimento utilizado em sala de aula, associado a uma metodologia que se preocupa em reproduzir esse conhecimento, colaborando para a existência de uma reprodução cultural, que não é compatível com um ambiente universitário, em que se espera a construção de conhecimentos novos.

Nos demais casos (situações 4 e 7), apesar da fonte limitada de conhecimento, a metodologia empregada busca uma maior participação dos alunos, o que pode levar à geração de novos conhecimentos.

Quando consideramos o segundo e o terceiro componentes do eixo da aquisição de saberes, "utilização da produção científica de outrem" e "produção de conhecimento disciplinar pelo próprio", temos as seis situações restantes (2, 5 e 8, associadas à segunda e 3, 6 e 9, associadas à terceira).

Com relação às situações associadas ao segundo componente, temos a possibilidade do uso de produção científica de outros através de uma metodologia que se concentra em transmitir esse conhecimento (situação 2), sem se preocupar com a maneira pessoal do aluno em apreendê-lo.

A situação 5 é relativa ao uso do conhecimento produzido pelos outros através de uma "educação ativa e/ou investigativa", que considera o aluno como um colaborador. Na situação 8 ocorre a "utilização da produção científica de outrem" numa "educação contextualizada (dispositivos de diferenciação pedagógica)", que tenta se adequar às especificidades dos alunos, o que pode levar à construção de novos conhecimentos. Essas duas situações (5 e 8) são consideradas mais compatíveis com o contexto do ensino superior, por causa da produção do conhecimento.

Com relação ao terceiro componente, temos inicialmente a situação 3, esta corresponde ao uso da produção própria do conhecimento, associado ao emprego de uma metodologia voltada para sua mera transmissão. Nesse caso, apesar de ocorrer um fator extremamente positivo, que é a produção do conhecimento pelo próprio professor, ele perde a chance de submeter esse conhecimento à análise dos seus alunos, quando adota uma postura autoritária que não aceita crítica.

Na situação 6, o professor continua utilizando o conhecimento que ele mesmo produz, recorrendo a uma metodologia que requer uma maior participação dos alunos, o que abre espaço para uma discussão sobre esse conhecimento, que pode conduzir a um desenvolvimento do mesmo.

Finalmente, na situação 9, temos a associação das duas situações mais desejadas nos dois eixos, que corresponde à utilização do conhecimento produzido pelo próprio professor numa metodologia que recorre a dispositivos de diferenciação pedagógica. Desse modo, temos a situação considerada mais desejável no processo de ensino-aprendizagem no nível superior, quando o conhecimento recém-produzido é colocado em discussão, o que pode contribuir para o seu desenvolvimento.

O quadro em estudo revela ainda três tipos distintos de situações relativas ao aspecto metodológico, domesticação/emancipação. No primeiro tipo, correspondente aos itens 1, 2 e 3, referentes à educação bancária, os conteúdos são selecionados em nível de decisões oficiais ou globais que, no caso do ensino superior, além de programas e livros ou materiais didáticos podem decorrer de opções feitas pelos professores, opções estas que nem sempre são feitas sem levar em conta as características dos grupos de alunos que vão ensinar. Essas escolhas são determinadas pelas opiniões de quem detém o poder de decisão sobre fatores como a importância e a pertinência daqueles conteúdos para o profissional a ser formado, as aprendizagens esperadas e o nível de ensino. Quando, nesses casos, recorre-se a uma pedagogia transmissiva, espera-se que os alunos adquiram aqueles conteúdos arbitrariamente considerados importantes. Em resumo, estamos diante de “um professor monocultural atuando numa perspectiva daltônica, no âmbito de uma escola reprodutora, recorrendo predominantemente a pedagogias visíveis” (Cortesão, 2000: 60).

No segundo grupo, dos casos 4, 5 e 6, referentes à educação investigativa, os conteúdos são selecionados de acordo com os interesses e/ou valores que as características da população discente não influenciam, a não ser pela faixa etária. Nesses casos, o recurso a métodos ativos poderão fazer com que os processos de aquisição de conteúdos contribuam para desenvolver as potencialidades acadêmicas dos discentes, já que estes deverão empenhar-se mais para adquirir aqueles saberes considerados importantes pelo professor e/ou o sistema. Entretanto, ainda estamos diante de:

“... práticas daltônicas de professores monoculturais que não questionam muito a importância de estar atento à adequação aos educandos dos conteúdos de que exigem a aprendizagem que agem, portanto, no contexto de uma escola reprodutora através de pedagogias, agora predominantemente invisíveis, e indiscutivelmente mais estimulantes do desenvolvimento dos alunos.” (Cortesão: 2000: 61).

Nos casos referentes à educação contextualizada, correspondentes aos itens 7, 8 e 9, busca-se, de algum modo, ou de diferentes modos, a adequação das propostas de ensino-aprendizagem ao público alvo. Neste sentido, estamos diante de professores que:

"peio menos em determinados contextos, tentam atender a diferenças de que se dão conta existir nos seus alunos e recorrem predominantemente a pedagogias invisíveis, com preocupações geralmente mais emancipatórias." (ibidem: 61).

Essa idéia nos remete a Paulo Freire (1978), quanto à necessidade de o professor partilhar com os seus alunos a construção/autoria dos conhecimentos produzidos: trata-se de um profissional que reúne humildade com empenho e competência para ensinar.

O professor que engendra e participa da caminhada do saber com seus alunos, o qual é mediatizado pelo mundo, geralmente consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação.

Cabe-nos lembrar de Stoer (1993: 51), quando comenta a necessidade de se "...valorizar as diferenças... para melhor justificar (e legitimar) ... Nestes novos tempos de produção e consumo diversificados", em que a desigualdade tende a se agravar quando mais especializamos o ensino.

Diante dessas idéias, consideramos muito importante a compreensão de que a sala de aula é um lugar privilegiado de encontro com o outro. Este outro é um elemento junto com o qual, temos condições de construir conhecimentos que ajudem a alargar espaços que levem ao crescimento pessoal e profissional.

As teorias discutidas neste capítulo, tendo como eixo condutor as idéias de Cortesão, formam o suporte teórico que servirá de base para a análise da prática pedagógica do professor universitário no contexto da nossa pesquisa empírica.

---

**CAPÍTULO IV**  
**TRAJETÓRIA METODOLÓGICA**

---

## CAPÍTULO IV

### TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Neste capítulo, vamos descrever as etapas concernentes ao desenvolvimento da nossa pesquisa empírica.

#### IV.1 . Considerações teórico-metodológicas

Para coletar os dados dos informantes, utilizamos uma abordagem qualitativa, que explorou as formas como os professores e os alunos percebem a prática pedagógica, através de entrevista individual semi-estruturada e de dois questionários.

Para pesquisadores como Wilson, Bogdan, Hymes e Lofland (apud Faria, 2003: 61), "a pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas por antropólogos, primeiramente, e a seguir, por sociólogos, e só posteriormente na investigação educacional."

Segundo este autor, o interesse pelos aspectos qualitativos da educação surgiu por volta da década de 70, nos países da América Latina. Os programas com tendências qualitativas emergiram em contraposição à atitude tradicional positivista de aplicar os estudos das ciências humanas, os mesmos princípios e métodos das ciências naturais. O avanço das idéias facilitou o confronto de novas e diferentes formas de entender a realidade, elaborando-se, na área da educação, novas alternativas metodológicas.

As questões inerentes à investigação qualitativa em Educação são trabalhadas extensivamente por Bogdan e Biklens (1994), que apontam e discutem os fundamentos e contextos de origem, suas peculiaridades e limites.

Autores que discutem o conceito de pesquisa qualitativa, apontam algumas características básicas. Uma delas é que a pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; a pesquisa qualitativa é descritiva; outra característica é que os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não com os resultados e produto. Além disso, os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente. Finalmente, o seu significado é a preocupação essencial na abordagem deste tipo de pesquisa.



Assim, segundo as características da pesquisa qualitativa, evidenciadas por Bogdan e Biklen (1994) e explicitadas por Lüdke e André (1998), o método propicia ao pesquisador, com a situação onde os fenômenos acontecem, sendo que estes são influenciados pelo seu contexto.

Para Minayo (1994:17) a pesquisa qualitativa possibilita o encontro de respostas para questões muito particulares, cuja atenção volta-se ao um nível de realidade que não pode ser qualificado, pois trata-se de um universo constituído por crenças, aspirações, motivos, significados, valores e atitudes.

A pesquisa qualitativa preocupa-se com a *compreensão dos seres humanos e da natureza de suas transações consigo mesmo e com seus arredores*. Para tal, utiliza-se de inquisições sistemáticas, onde aos pesquisadores, permite-se coletar e analisar conteúdos narrativos ou com pouca estruturação, os quais podem encontrar uma riqueza de dados subjetivos e percepções dos sujeitos estudados. Assim, ainda na compreensão destes autores, é importante para este tipo de pesquisa a existência de um grande envolvimento do pesquisador para melhor apreensão da experiência revelada pelos sujeitos investigados (Polit & Hungler, 1995).

Trivinõs (1987) ressalta que o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva, será dado pelo referencial no qual se apóie o pesquisador. Corroborando esta assertiva, Minayo (1994) refere que o pesquisador preocupado com pesquisa social qualitativa ao emergir na realidade que pretende investigar, deve preocupar-se em ter domínio do instrumento teórico e ser insistente, considerando ao mesmo tempo, os conhecimentos teóricos e as informações de campo.

Para Minayo (1994:199), a análise de conteúdo é a expressão comumente utilizada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa. Segundo Bardin (2000: 9), que a define como "um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a <<discursos>> (conteúdos e continentes) extremamente diversificados". Essa metodologia de análise conta com várias técnicas, é tal que, para a autora, "o fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequência que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência." (ibidem: 9).

A recorrência à análise de conteúdo torna-se significativa pelo fato de conduzir todo o esforço teórico para o desenvolvimento da técnica, visando, embora de formas diversas, ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação (Minayo, 1994 e Bardin 2000), o que reforça o valor da análise de conteúdo enquanto esforço de interpretação. ao ressaltar o papel de desocultador exercido pelo pesquisador, que busca explicitar os aspectos escondidos nas entrelinhas do discurso.

Quivy e Campenhoudt (1992: 194) reforçam essa idéia quando relatam:

"...os métodos de análise de conteúdo implicam aplicação de processos técnicos relativamente precisos (...). De fato, apenas a utilização de métodos construtivos e estáveis permite ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações".

Dentro da análise de conteúdo, em relação às formas de análise que a mesma contém, optamos pela análise temática categorial, por considerarmos mais adequada aos propósitos desta pesquisa. Isto porque entre as vantagens que a mesma traz, inclui a obrigação do investigador se distanciar tanto das interpretações espontâneas quanto da sua própria; além disso, "tem como objeto uma comunicação reproduzida num suporte material, (geralmente um documento escrito, permite um controle posterior do trabalho de investigação)" (Quivy e Campenhoudt, 1998: 230).

Do ponto de vista operacional, Minayo (1994) descreve que a análise do conteúdo parte de uma leitura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado. Para isso, a análise do conteúdo relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados coletados nas entrevistas e questionários. Articula a superfície do que foi descrito analisando os fatores que determinam suas características: as variáveis psicossociais, o contexto cultural e o processo de produção da mensagem.

É necessário que o pesquisador tenha uma visão global do objeto pesquisado e do contexto que o circunda sem, entretanto, perder as peculiaridades e os aspectos particulares que podem, muitas vezes, enriquecer a compreensão do fenômeno. No caso da nossa pesquisa que tem como instrumento de coleta de dados questionários e entrevistas a observação dos fenômenos é feita por meio das palavras dos informantes. Essas palavras que

servirão de base para os comentários, segundo Bardin (2000), são denominadas unidades de sentido.

Estas unidades de sentido - palavras, conjunto de palavras formando uma locução ou temas - são definidas passo a passo e guiam o pesquisador na busca das informações contidas no texto. O objetivo de toda análise de conteúdo é o de assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto. Além de permitir que sobressaiam do documento suas grandes linhas, suas principais regularidades.

A definição precisa juntamente com a ordenação rigorosa dessas unidades de sentido ajudará o pesquisador a controlar suas próprias perspectivas, ideologias e crenças, ou seja, controlar sua própria subjetividade, em prol de uma maior sistematização, objetividade e generalização dos resultados obtidos. O objetivo final da análise de conteúdo é fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa. O pesquisador poderá, assim, interpretar os resultados obtidos relacionando-os ao próprio contexto de produção do documento e aos objetivos do indivíduo ou organização/instituição que o elaborou.

Optamos pelo recurso à entrevista por considerarmos ser uma forma de conhecer uma determinada situação a partir das opiniões daqueles que estão envolvidos: "a entrevista é o meio mais adequado para realizar uma análise construtiva da situação" (Quivy e Campenhoudt, 1992: 194, apud Leite, 2002: 259).

O questionário, segundo Chizzotti (1991: 55), corresponde a "...um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constitui o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar".

Como podemos ver no anexo 02, o questionário está estruturado em três blocos de questões fechadas e uma questão aberta: o primeiro bloco é composto de sete questões, o segundo é formado por onze questões e o terceiro por oito questões, totalizando vinte e seis questões fechadas, havendo ainda a questão aberta que será tratada qualitativamente.

Na análise dos questionários buscamos atender aos propósitos descritivos, estudando em particular o caso de alunos e professores do curso de Medicina Veterinária. Uma vez que não buscamos estabelecer leis gerais a partir

de coleta de dados de certo caso, mas procuramos compreender melhor as idéias e práticas de um pequeno grupo de indivíduos, considerando as diversas variáveis que interferem nesse fenômeno, enquadrados esta pesquisa no paradigma não tradicional, explicado no próximo tópico.

Esse primeiro questionário aplicado foi o que trouxe os comentários sobre a prática pedagógica dos professores pelos alunos e que nos motivou a fazer o estudo. Lembramos que, neste questionário, emergiu fortemente o aspecto interpessoal, mas especificamente a relação professor-aluno, de modo que serviu como um dos instrumentos de coleta de dados dos alunos. Uma vez que as questões fechadas estavam em sua maioria mais dissociadas das situações definidas no quadro de análise de Cortesão (2000), resolvemos coletar apenas a respostas à questão aberta para posterior análise de conteúdo.

#### **IV.2 – Procedimentos Metodológicos**

Esta pesquisa foi realizada com professores e alunos de um curso superior de uma universidade pública brasileira, para responder as seguintes finalidades:

- investigar as percepções de professores sobre sua prática pedagógica e de alunos sobre a prática pedagógica desses professores;
- comparar as percepções de alunos e professores sobre a prática pedagógica do professor universitário, a fim de identificar o que há de semelhança e diferença nas duas visões.

Os professores participaram através de uma entrevista semi-estruturada (ver anexo 1), tendo seus depoimentos sido tratados segundo a análise de conteúdo. A análise dos dados referentes a essas entrevistas será apresentada no capítulo V.

Os alunos participaram em duas ocasiões distintas: através de um questionário composto de perguntas fechadas e uma pergunta aberta, sendo esta última utilizada na pesquisa. Na questão aberta os alunos foram solicitados a apresentar um comentário livre sobre o processo de ensino-aprendizagem no curso de Medicina Veterinária (ver anexo 2). Através de um segundo questionário, contendo três questões de múltipla escolha, com um espaço para redigir as

possíveis justificativas, e uma questão aberta, contendo o mesmo teor da questão aberta do primeiro questionário (ver anexo 3). O segundo questionário foi aplicado com intenção de observar se no intervalo do primeiro questionário aplicado para o segundo houve mudança na prática pedagógica dos professores na visão dos alunos.

As respostas à questão aberta do primeiro questionário, submetidas à análise de conteúdo, continham apreciações diversas dos alunos sobre a prática de seus professores. As questões do segundo questionário giravam em torno dos dois eixos propostos por Cortesão (2000) (primeira e segunda questões) e da relação professor-aluno (terceira questão), além da questão aberta sobre a prática pedagógica dos professores. Assim, o segundo questionário tinha como objetivo obter dados mais atuais sobre a prática pedagógica dos mesmos professores, além de comparar as idéias dos alunos atuais com as dos primeiros. As três primeiras questões desse questionário foram agrupadas nos dois eixos de análise e a questão aberta foi analisada qualitativamente.

O primeiro questionário foi aplicado a alunos dos dez primeiros períodos do curso (uma vez que os alunos do décimo primeiro período realizam seus estágios fora da universidade, não tendo disciplinas cursadas no campus); o segundo foi aplicado apenas a alunos do nono período, porque é um dos últimos períodos do curso e por ter sido um dos mais críticos com relação aos comentários sobre as práticas de seus professores, por ocasião das respostas ao primeiro questionário. A análise de todos os dados obtidos dos alunos é apresentada no capítulo VI.

Nesta pesquisa não buscamos coletar dados que nos permitissem fazer inferências mais gerais sobre a prática pedagógica do professor universitário, mas procuramos compreender melhor as concepções e práticas de um pequeno grupo de indivíduos de um determinado departamento, considerando diversas variáveis que interferem nesse fenômeno. Dessa forma, enquadrámos esta pesquisa no paradigma não-tradicional, que valoriza uma abordagem descritiva (Gilbert e Pope<sup>1</sup>, 1984).

---

<sup>1</sup> Esta referência corresponde a uma tradução de um texto de J. Gilbert e M. Pope da Universidade de Surrey (1984), intitulada "Paradigmas da Pesquisa Educacional", feita por Heloísa Bastos em 1994.

Passaremos à caracterização dos sujeitos, instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise dos dados que foram utilizados nesta pesquisa.

#### **IV. 2.1 A caracterização dos sujeitos**

Os sujeitos estudados nesta pesquisa são professores e alunos do Curso de Medicina Veterinária da UFRPE, em 1999 e 2005. Os alunos mudaram durante esse período, mas os professores são os mesmos.

##### **IV.2.1.1 Os professores inquiridos**

Os professores estudados compunham o corpo docente do referido curso em 1999 e 2005, estando distribuídos nas suas diversas disciplinas. Esses professores pertencem a diversos departamentos da UFRPE, são de ambos os sexos, atuando durante diferentes tempos de serviço, com diferentes titulações, de especialistas a pós-doutores, totalizando 84 docentes. Dentre esses professores foram selecionados 18, por estarem ligados diretamente ao Departamento de Medicina Veterinária, para serem entrevistados individualmente. Justifica-se essa escolha, por serem responsáveis pelas disciplinas que caracterizam o curso como um todo, isto é, aquelas disciplinas que formam a base estruturadora do curso, servindo de elemento de ligação com as demais. Para preservar a identidade desses professores, optamos por identificá-los pelas siglas P1, P2, P3 etc.

Uma vez que havia 36 professores ligados ao Departamento de Medicina Veterinária, selecionamos a metade, buscando contemplar todas as categorias funcionais. É importante ressaltar que com esses critérios, não se pretende obter uma amostra estatisticamente representativa mais sim, obter dados que ajudem a compreender o que se passa nesse curso, no que diz respeito à prática pedagógica.

Em última instância, os participantes da pesquisa foram os professores que se disponibilizaram para colaborar. Dessa forma, ficamos com uma amostra contendo 18 participantes distribuídos entre as diversas categorias, de acordo com o quadro 1 que segue:

**Quadro 1****ENTREVISTADOS: CATEGORIA FUNCIONAL E TITULAÇÃO**

<b>CATEGORIA</b>	<b>TITULAÇÃO</b>	<b>QUANT.</b>
Auxiliar	Especialização	1
Assistente	Mestre	5
Assistente	Doutor	1
Adjunto	Mestre	1
Adjunto	Doutor	9
Adjunto	Pós-Doutor	1
		<b>TOTAL: 18</b>

Os referidos professores estão distribuídos no quadro seguinte de acordo com a faixa etária na qual se inserem.

**QUADRO 2****ENTREVISTADOS POR FAIXA ETÁRIA**

<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>ENTREVISTADOS</b>
<b>30 - 40</b>	<b>P1, P5, P10, P2, P7, P15, P17</b>
<b>41 - 50</b>	<b>P8, P14, P18, P4</b> <b>, P6, P9, P12, P16</b>
<b>Acima de 51</b>	<b>P3, P11, P13</b>

Como pode ser visto no quadro 1, a amostra contém apenas um professor especialista, seis mestres, dez doutores e um pós-doutor. Assim, em termos de titulação, a amostra possui uma formação adequada para ensinar no curso.

Em termos de faixa etária, encontramos sete professores com idades muito próximas da faixa etária dos alunos. Apenas três professores estão acima dos cinquenta e um anos, distanciando-se da idade dos alunos.

**IV.2.1.2 A seleção dos alunos**

O número total de alunos inquiridos no primeiro questionário foi de 658. ~~De~~ <sup>Desse</sup> total apenas 146 alunos responderam à questão aberta, pois era opcional. Alguns desses alunos fizeram referências possíveis de serem enquadradas em

mais de um eixo de análise, outras respostas foram situadas em categorias emergentes e outras foram evasivas (não fazendo referência aos eixos nem às categorias emergentes), além dessas surgiram também respostas que remeteram a relação da dimensão interpessoal, totalizando 197 unidades de sentido (fragmentos de falas) a serem analisadas.

Os alunos estavam distribuídos pelos dez períodos que compõem esse curso de graduação. Fizemos essa opção de considerar todos os alunos, para ter um resultado mais próximo da população do curso como um todo.

A faixa etária dos mesmos variava dos 18 aos 34 anos, sendo de ambos os sexos e de diferentes níveis econômicos. Suas origens eram diversas, variando desde a cidade de Recife, onde está localizada a UFRPE, ao interior do Estado de Pernambuco, outros Estados do Brasil e até outros países. Tal diversidade de idades e de origens implica em um público multicultural, com interesses e costumes diferentes, além de linguagens distintas.

O perfil socioeconômico desses alunos também era muito heterogêneo, incluindo muitos filhos de fazendeiros, pertencentes às classes de maior poder aquisitivo, como também alunos que não tinham condições de se manter durante o curso, chegando a solicitar auxílio financeiro à universidade.

Para termos uma visão mais geral da distribuição dos alunos por período e respectivas faixas etárias, apresentamos o quadro que segue.

### QUADRO 3

#### Distribuição de alunos por período e faixa etária

PERÍODO	Nº DE ALUNOS	FAIXA ETÁRIA
PRIMEIRO	86	18 a 29
SEGUNDO	68	18 a 30
TERCEIRO	61	19 a 30
QUARTO	62	19 a 31
QUINTO	66	20 a 31
SEXTO	58	20 a 32
SÉTIMO	51	21 a 32
OITAVO	35	21 a 33
NONO	64	22 a 33
DÉCIMO	67	22 a 34
TOTAL	658	-



Em 2005, retornamos ao campo de pesquisa para explorar mais especificamente a visão dos alunos com relação aos eixos propostos por Cortesão (2000) e adotados na análise dos dados do primeiro grupo de alunos. Nessa ocasião, optamos por coletar dados de um único período e, nesse caso, decidimos pelo nono período, por ser um período do final do curso, que daria chance aos alunos de já terem passado por quase todo o corpo docente. Não optamos pelo décimo período por ter sido o nono um dos mais críticos com relação aos comentários dos alunos sobre as práticas de seus professores por ocasião das respostas ao primeiro questionário.

Conseguimos que todos os 87 alunos matriculados nos dois turnos (manhã e tarde) do nono período, com faixa etária variando entre 22 e 34 anos, respondessem a um outro questionário (ver anexo 3).

#### **IV. 2.2 Os instrumentos de coleta de dados**

A partir deste momento descreveremos que instrumentos foram usados para obter os dados referentes à nossa pesquisa. Os instrumentos utilizados foram a entrevista semi-estruturada, aplicada aos professores, e o questionário, aplicado aos alunos.

Descreveremos também as formas de sistematização dos dados para a elaboração dos quadros, juntamente com os procedimentos de análise e interpretação dos resultados, além das formas de categorização das respostas à questão aberta.

Com relação às entrevistas, descreveremos o processo de realização das mesmas junto aos professores, as formas de categorização dos depoimentos em relação aos dois eixos de análise e as formas de interpretação das categorias em cada eixo.

##### **IV. 2.2.1 Instrumento de coleta de dados dos professores**

Realizamos dezoito entrevistas individuais, que foram gravadas em fita cassete, com duração de duas horas cada, uma com cada docente, constituindo

uma amostra dos trinta e seis professores do Curso de Medicina Veterinária da UFRPE. Recorremos ao tipo de entrevista semi-estruturada, porque mesmo não sendo inteiramente aberta, permite um espaço para que o entrevistado possa falar livremente.

Ao elaborar o roteiro, houve especial preocupação "com os interesses do entrevistado" (Lüdke e André, 1986: 35), buscando garantir um clima de confiança e interação entre entrevistado e entrevistador.

#### **IV.2.2.2 Instrumentos de coleta de dados dos alunos**

Para coletar os dados dos alunos, procedemos de duas formas. Os alunos selecionados no ano de 1999, junto aos quais havíamos aplicado o "questionário de atitudes sobre as características didático-pedagógicas dos professores", responderam a um questionário com vinte e seis questões fechadas sobre três aspectos: a avaliação das disciplinas; do professor e a auto-avaliação do aluno. Cada questionário permitia ao aluno avaliar até sete disciplinas ao mesmo tempo.

Uma vez que as questões fechadas estavam, em sua maioria, dissociadas das situações definidas no quadro de análise de Cortesão (2000), resolvemos analisar apenas as respostas à questão aberta (Ver anexo 2). Quanto aos alunos selecionados em 2005, aplicamos um questionário contendo questões fechadas e abertas, cujo modelo está no anexo 3 e descreveremos mais adiante.

#### **IV.2.3 Procedimentos de análise dos dados**

A partir desse momento, passamos a descrever as formas de análise dos dados obtidos tanto de alunos como de professores, nos instrumentos de coleta de dados explicitados anteriormente.

#### **IV.2.3.1 Procedimentos de análise de dados dos professores e dos alunos.**

Os dados da entrevista passaram pelas seguintes fases:

1. Transcrições das respostas e leitura ampla das mesmas, a fim de obter uma visão global das idéias e extrairmos as falas<sup>2</sup>;
2. Análise detalhada de cada entrevista com anotação dos conteúdos que se destacavam em cada fala;
3. Elaboração de um quadro, agrupando as unidades de sentido por categorias (ver anexos 4). Nesse quadro, quando possível, separamos as falas em dois grandes eixos de acordo com as idéias de Cortesão (2000): formas de aquisição de saberes e procedimentos metodológicos. Além disso, agrupamos aquelas falas que não se enquadravam nessas situações nas categorias emergentes (ver anexo 5) e no conjunto das falas evasivas (ver anexo 6). Dessa forma, as falas concernentes à prática pedagógica dos professores foram organizadas, quando possível, tanto dentro das situações (componentes) sugeridas por Cortesão (ibidem), quanto em outras não previstas nesses eixos.

Quanto aos alunos foram utilizados dois diferentes questionários para a coleta dos dados. Iniciamos com o primeiro questionário, do qual fizemos uma breve síntese das questões fechadas e analisamos a questão aberta; depois passamos ao segundo questionário, que tratamos, no primeiro momento, das respostas às questões fechadas e no segundo momento a análise de conteúdo das questões abertas.

##### **IV.2.3.1.1 Análise de conteúdo das respostas à questão aberta do primeiro questionário**

O primeiro questionário forneceu o primeiro conjunto de falas, que foi tratado usando a análise de conteúdo. O procedimento foi semelhante àquele feito para os professores.

---

<sup>2</sup> As falas correspondem aos fragmentos extraídos dos depoimentos dos sujeitos, presentes nos anexos, referentes à organização dos quadros de unidades de sentido constantes nos anexos apresentadas nos capítulos V, VI e VII explicitaremos que os fragmentos de falas extraídos dos depoimentos passarão a serem chamados no texto de *falas* ou unidades de sentido.

Apenas 146 alunos responderam a essa questão, alguns deles referindo-se a mais de um aspecto contemplado nos eixos, totalizando 197 referências (unidades de sentido), que foram posteriormente transcritas para categorização e análise.

Consideramos pertinente esclarecer que em algumas das respostas, os alunos citaram explicitamente nomes de professores e disciplinas. Assim, para preservar a identidade dos professores e deles através das disciplinas que lecionam, optamos, além de representá-los por P1, P2 etc., representar as disciplinas por DA, DB etc. Uma vez que apenas os professores P1 a P18 foram entrevistados, e havíamos proposto fazer o cruzamento das falas desse grupo de professores com as dos alunos, enfatizaremos em nossa análise apenas estes professores.

Organizamos e tratamos as falas de modo análogo ao que foi feito para os professores.

À parte, listamos e analisamos as “falas evasivas”, nome dado àquelas falas referentes aos depoimentos dos alunos que nada expressaram que pudesse remeter a qualquer eixo ou situação específica. Essa organização pode ser vista nos anexos 5 e 7. Ainda no primeiro questionário, as falas que extrapolaram as situações dos dois eixos, foram agrupadas em categorias emergentes, as que se referiam ao aspecto interpessoal, mais especificamente à relação professor aluno, foram sistematizadas como dimensão da relação professor-aluno.

#### **IV.2.3.1.2 Sistematização dos resultados das perguntas fechadas do segundo questionário**

Como já mencionamos antes, tais dados foram obtidos a partir das respostas às três primeiras questões do segundo questionário, que foi aplicado junto aos alunos do nono período. Cada uma das duas primeiras questões continha quatro alternativas. As três primeiras alternativas correspondiam às três situações do eixo correspondente do quadro de Cortesão (2000) mostrado no esquema 2.

A terceira pergunta refere-se ao aspecto interpessoal, mais especificamente à relação professor-aluno, estruturada como as duas primeiras, sendo completamente analisada no capítulo VII.

A razão de termos incluído uma questão com esse teor foi a necessidade que sentimos de inserir a busca de dados referentes ao aspecto interpessoal, mais especificamente à relação professor-aluno, já que emergiu fortemente nas falas obtidas a partir das respostas à questão aberta do primeiro questionário.

Para que pudéssemos compreender a prática pedagógica no contexto já descrito e a partir da orientação teórica de Cortesão (ibidem), procuramos estabelecer uma relação entre cada alternativa das questões apresentadas e as situações propostas no quadro apresentado pela autora.

O detalhamento dessa forma de análise será explicitado mais adiante, correspondente aos resultados coletados a partir dos dados dos alunos, mais especificamente no capítulo VII. Passamos a explicitar os objetivos referentes a cada questão.

A primeira questão está diretamente associada ao "eixo de aquisição de saberes: reprodução/produção", pois intentávamos saber de que modo os professores adquiriam o conhecimento mobilizado junto à sua atividade docente, transcrita a seguir:

1. Levando em conta as formas de aquisição de saberes utilizadas pelos seus professores para organizar suas aulas, você diria que eles:
  - 1.a ( ) apoiavam-se exclusivamente nos livros-texto e apostilas específicas de suas disciplinas.
  - 1.b ( ) além dos anteriores, utilizavam artigos científicos produzidos no seu meio acadêmico.
  - 1.c ( ) além dos anteriores, utilizavam livros, apostilas e artigos científicos produzidos por eles próprios.
  - 1.d ( ) outros. Explique \_\_\_\_\_

A segunda questão foi elaborada de modo a estar associada ao "eixo metodológico: domesticação/emancipação", que se refere aos modos como o professor desenvolve seu trabalho junto ao aluno, pois queríamos investigar que aspectos metodológicos da prática pedagógica faziam parte do cotidiano desses professores. Em seguida transcrevemos o seu enunciado:

2. Considerando seus professores durante todo o curso, você diria que suas práticas docentes podem ser classificadas como:

2.a ( ) ensino voltado para a transmissão de conhecimentos sem se preocupar com a visão do aluno.

2.b ( ) ensino voltado para a participação mais ativa do aluno, que colabora com o professor.

2.c ( ) ensino que considera o aluno como elemento central no processo de ensino-aprendizagem.

2.d ( ) outros. Explique: \_\_\_\_\_

Podemos observar que, nesta questão, a alternativa 2.a corresponde nesse eixo à situação que enquadra os professores que recorrem ao que Freire (2000) se refere como "educação bancária", expressa puramente na transmissão de conhecimentos. A alternativa 2.b enquadra os professores que, segundo os alunos, utilizam a "educação ativa e/ou investigativa" e a alternativa 2.c está ligada à situação do eixo segundo a qual os professores fazem a "educação contextualizada".

Finalmente, os alunos que marcaram a alternativa 2.d deveriam apresentar uma justificativa com tendo redação livre e o conjunto delas seria organizado em falas para, num outro momento, fazermos a análise de conteúdo das mesmas.

Elaboramos a terceira questão, cujo enunciado está transcrito a seguir, de acordo com a estrutura das duas primeiras:

3. Analisando a relação professor-aluno durante todo o curso, a maneira como os seus professores interagiram com você poderia ser classificada como:

a.( ) autoritária, na qual o professor conduz todo o processo e é a única fonte de conhecimento.

b.( ) persuasiva, na qual o professor admite uma contrapartida do aluno mas tem a palavra final.

c.( ) dialógica, em que os alunos são levados a um pensar crítico, verdadeiro e consciente.

d.( ) outros. Explique:\_\_\_\_\_

No entanto, como a mesma não se refere a nenhum dos dois eixos de análise, mas atende aos nossos interesses de pesquisa no que diz respeito ao aspecto da relação professor-aluno, resolvemos deixá-la para ser analisada num capítulo à parte, no formato das questões 1 e 2, mais especificamente o capítulo VII.

#### **IV.2.3.1.3 Análise de conteúdo das respostas à questão aberta do segundo questionário**

Obtivemos a partir do segundo questionário, que foi aplicado junto aos alunos do nono período, dois grupos de dados qualitativos, que organizamos para análise.

As questões 1, 2 e 3 tinham quatro alternativas, a última correspondente à opção "outros", da qual era solicitada uma justificativa para auxiliar os comentários das questões fechadas. Como cada uma das duas primeiras era referente a um dos eixos tratados por Cortesão (ibidem), organizamos as falas nos quadros de unidades de sentido de acordo com as situações propostas pela autora. Tais falas constituíram o primeiro grupo de dados. Destas, fizemos a análise de conteúdo de forma análoga ao primeiro questionário.

Também para esse grupo, procedemos de forma semelhante à análise da questão aberta do primeiro questionário.

Além das falas enquadradas nos eixos propostos pela mesma autora, obtivemos ainda um conjunto considerável de falas que extrapolaram os mesmos, também concernentes à questão interpessoal, mais especificamente à relação professor-aluno, que sistematizamos e analisamos, de forma semelhante às outras, no capítulo sete.

De acordo com nossos propósitos, efetuamos o cruzamento dos resultados obtidos em todos os momentos, para buscarmos caracterizar alguns aspectos da prática pedagógica a partir dos mesmos.

Concluindo, este estudo foi realizado com alunos e professores de um curso superior de uma universidade pública brasileira. Apresentamos, portanto,

**CAPITULO IV****A Prática Pedagógica do Professor Universitário: concepções de professores e alunos**

---

neste capítulo, os passos metodológicos seguidos durante esta pesquisa, cujos resultados serão analisados nos capítulos 5, 6 e 7.

Esperamos, com isso, obter algumas conclusões na direção de nossos objetivos de estudo.



---

**CAPÍTULO V**  
**UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA**  
**PEDAGÓGICA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO**

---

## **CAPÍTULO V**

### **UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO**

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da análise de conteúdo feita nas entrevistas realizadas com os docentes, com a finalidade de identificar as concepções que eles têm da sua prática pedagógica.

Tendo em vista esse propósito, é importante comentar que não é tão fácil pesquisar a prática pedagógica de professores do ensino superior. Nesse sentido, a primeira das dificuldades, tal como mencionamos na introdução, é que não se costuma avaliar professores universitários. No caso da UFRPE, isso também ocorre.

Nesse nível de ensino, o professor não é habitualmente acompanhado nem questionado; normalmente suas práticas em sala de aula não são observadas, de modo que cada um é senhor absoluto no seu trabalho. Assim sendo, não é comum discutir a prática pedagógica do professor universitário, considerando que, de acordo com os princípios que influenciam essa prática no Brasil, a competência científica do professor é o aspecto mais valorizado. Por isso, não foi possível obter dados decorrentes de observação direta do que acontece na sala de aula, mas recorreremos aos dados referentes ao discurso que os professores produziam acerca da sua prática.

No caso da nossa pesquisa, muitos professores, no momento das entrevistas, não explicitaram como era a sua prática pedagógica. Houve divagações, desvios do assunto ou do foco da questão, de modo que obtivemos uma diversidade de discursos que, em sua maioria, referiam-se indiretamente ao trabalho didático-pedagógico que desenvolviam com os alunos. Alguns dos aspectos enfocados pelos educadores diziam respeito, sobretudo, a dificuldades sentidas pessoal e profissionalmente, tais como: salário baixo, pouco reconhecimento pela academia das suas atividades, falta de recursos para programar suas pesquisas, falta de espaço adequado, existência de um sindicato de professores que não tem força de luta junto aos poderes competentes etc.

Para proceder à análise de conteúdo dos discursos dos professores, de acordo com a proposta que foi anunciada na metodologia, será utilizado o quadro proposto por Cortesão (2000). No entanto, na seqüência das dificuldades que

acabamos de referir, como os dados obtidos nas entrevistas não se referem, especificamente, à forma como o professor adquire os conhecimentos que usa nas aulas, mas somente aos tipos de conhecimentos de que eles afirmam ser detentores, o eixo relativo à aquisição de saberes não é exatamente o que foi proposto por Cortesão, mas se aproxima o suficiente para permitir a utilização das mesmas categorias (conteúdo do manual, produção científica de outrem e produção do conhecimento disciplinar pelo próprio (investigação)).

Dado ainda que cada unidade de sentido identificada só se refere ou à metodologia ou à fonte de conhecimento de que o professor dispõe, só foi possível situá-la ou num eixo ou noutro e não simultaneamente nos dois eixos. Entretanto, como seis dentre os dezoito professores se referiram aos dois eixos, mesmo tendo sido em unidades de sentido diferentes, no quadro 6 (ver p.136), além de identificarmos as unidades de sentido associadas a cada eixo, também identificamos, para esses professores (P3, P4, P5, P7, P8, P10) as possíveis articulações simultâneas com os dois eixos. É conveniente lembrar que optamos por representar os professores pelos símbolos P1, P2 etc. Sendo assim, a análise das entrevistas, sempre que possível, será norteada pelos eixos propostos por Cortesão (2000).

Em vista da riqueza de detalhes revelada nas falas dos docentes e do significado que decorre de uma análise qualitativa, consideramos pertinente proceder à referida análise, separando as unidades de sentido de todos os professores, de acordo com os temas dos dois eixos. Aquelas unidades que não se relacionavam nem com as questões de aquisição de saberes nem com as questões metodológicas foram separadas em duas categorias: categorias adicionais, cuja análise encontra-se no final deste capítulo, e a categoria relação professor-aluno, que será comentada no capítulo VII.

Em seguida, analisamos as unidades de sentido associadas ao eixo de aquisição de saberes, separando-as de acordo com as categorias propostas por Cortesão (2000). Todas as unidades de sentido puderam ser enquadradas nessas categorias. Repetimos o mesmo procedimento para as unidades de sentido associadas inicialmente ao eixo metodológico. Neste caso, porém, dez unidades de sentido não puderam ser enquadradas nas categorias propostas, tendo sido incluídas em outras categorias, denominadas "Categorias Emergentes". Essas unidades de sentido foram analisadas logo após as demais incluídas nesse eixo.

## CAPÍTULO V

## A Prática Pedagógica do Professor Universitário: concepções de professores e alunos

Em seguida, apresentaremos a análise das unidades de sentido referentes ao eixo de "aquisição de saberes".

### V.1 O eixo de aquisição de saberes: análise das falas dos professores

Identificamos 40 ocorrências de falas docentes que puderam ser associadas ao eixo de "aquisição de saberes". O quadro que segue mostra a distribuição das falas pelas categorias, professor a professor.

**Quadro 4**  
**LOCALIZAÇÃO DAS FALAS DOS PROFESSORES DE ACORDO COM AS CATEGORIAS DO EIXO DE AQUISIÇÃO DE SABERES: REPRODUÇÃO/PRODUÇÃO**

EIXO DE AQUISIÇÃO DE SABERES: REPRODUÇÃO/PRODUÇÃO				
PROFESSORES	CONTEÚDO MANUAL	UTILIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DE OUTREM	PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DISCIPLINAR PELO PRÓPRIO (INVESTIGAÇÃO)	TOTAL
P1			1	1
P2		1	1	2
P3		3	8	11
P4			1	1
P5	2			2
P6				-
P7	2	1		3
P8	2		2	4
P9		1	1	2
P10		5	2	7
P11				-
P12				-
P13			4	4
P14			2	2
P15		1		1
P16				-
P17				-
P18				-
TOTAL	6	12	22	40

Nesse quadro estão discriminadas as quantidades de falas emitidas pelos professores, que foram relacionadas às diferentes categorias propostas por Cortesão (2000). Assim, observa-se que, de um modo geral, a maior quantidade de falas dos professores (22) foi enquadrada na categoria "produção de conhecimento disciplinar pelo próprio (investigação)". Este resultado está de acordo com o perfil acadêmico dos professores do Departamento de Medicina Veterinária, que possui a maior produção científica da UFRPE. Enquanto isso, a menor quantidade de falas encontra-se na categoria "conteúdo do manual". Esses dados parecem reforçar a valorização dos professores com relação à produção do

conhecimento e à sua visão de si mesmos como cientistas engajados nesse processo.

Observa-se também que um terço dos professores (6) não emitiu nenhuma fala que pudesse ser enquadrada nessas categorias. Desses, dois (P16 e P17) também não emitiram falas que pudessem ser situadas no eixo metodológico. Assim, quatro, dentre os dezoito professores, referiram-se apenas a questões metodológicas. Esses resultados sugerem a falta de preocupação desses seis professores com as questões ligadas à aquisição de saberes e, além disso, no caso de P16 e P17, também com as questões metodológicas.

Apresentaremos, em seguida, a análise das unidades de sentido que foram enquadradas nas três categorias do eixo de aquisição de saberes: reprodução/produção. Começaremos pelos resultados associados à categoria "conteúdo do manual", seguidos dos resultados na categoria "produção científica de outrem" e finalizaremos com a análise dos resultados enquadrados na categoria "produção de conhecimento disciplinar pelo próprio (investigação)".

### **V.1.1 Unidades de sentido classificadas na categoria "conteúdo do manual"**

As falas que foram identificadas como tendo alguma relação com os instrumentos utilizados pelos professores como fonte de conhecimento em sala de aula foram associados a esta categoria.

Vejamos qual a visão dos professores pesquisados. O professor P5, por exemplo, comenta que:

"...cada um tem seu jeito de trabalhar, logicamente tem que ser respeitado. Mas acho que o ideal seria o professor ser responsável, cumprir não só o horário mas também o programa, tudo no prazo certo..." (P5).

A ênfase no cumprimento do horário e do programa levou-nos a admitir que essa fala se poderia enquadrar na categoria "conteúdo do manual", uma vez que esses aspectos geralmente são associados à adoção de um texto pré-estabelecido, que é utilizado durante semestres seguidos, sem inovações nem surpresas.

Esse dado vem ao encontro do que Libâneo (1994) apresenta sobre a postura tradicional, cujo ensino é centrado no professor, que se atém ao programa, considerando os alunos como uma "tabula rasa", na qual será inscrito um conjunto de conteúdos considerados prontos e definidos. Para atingir esse objetivo, o professor tradicional costuma recorrer a um manual.

Por outro lado, o P5 parece ter um desdém pela prática da pesquisa:

"A gente precisa desmistificar o que é pesquisa; não é escrever um artigo esnobe numa revista científica, isso tem pouca valia, a não ser para o nosso ego, ou o de quem escreveu" (P5).

Dessa maneira, esse professor trata de forma negativa a ênfase dada no meio universitário à produção do conhecimento científico. Assim, ele associa o interesse pela pesquisa como um fator estritamente pessoal, que pode trazer benefícios para o ego do pesquisador, sem reconhecer a necessidade de a universidade assumir seu papel de produtora do conhecimento.

A próxima fala que foi possível ser enquadrada nessa categoria, proferida pelo professor P7, também deixa entrever a mesma postura tradicional, de acordo com a transcrição abaixo:

"Eu sempre encarei a profissão de professor como uma profissão muito responsável. Eu sou muito responsável nas minhas atividades como professor: Não falto às aulas, dou todo o conteúdo de acordo com o programa e o texto" (P7).

Essa postura, que relaciona o conteúdo com o programa e o texto, parece deixar de levar em consideração o aluno, por ocasião da organização do conteúdo. Essa ênfase no programa e no texto é que nos levou à possibilidade de enquadrá-lo nesta categoria. Nessa fala o professor também se refere à questão da responsabilidade, que parece justificar a transmissão de um conteúdo pré-determinado pelo programa e pelo texto. Essa atitude reforça a possibilidade de enquadramento desse professor nesta categoria.

Na próxima fala, o mesmo docente refere-se a uma época em que não podia dar uma dedicação maior ao trabalho docente:

"Quando eu trabalhava também como administrador, eu não tinha tempo e não podia preparar minhas aulas bem, eu ficava repetindo as aulas dos semestres anteriores..." (P7).

Também nessa situação, pelo fato do docente afirmar ter ficado repetindo as aulas dos semestres anteriores, constatamos que o mesmo poderia estar recorrendo ao manual, acrescido do fato de nem chegar a re-organizar seu trabalho de acordo com o perfil daquela nova turma.

Assim, esses dois professores (P5 e P7) parecem considerar que seus deveres e responsabilidades incluem a necessidade de ater-se ao conteúdo do manual.

O professor P8 remete, em sua primeira fala, à desvalorização do conhecimento, dessa vez, por parte do discente.

"... aí você cobra do aluno e ele diz que precisa de uma nota para passar. Por isso, eu não me afasto do livro texto..." (P8).

Nesse caso, o professor acusa o aluno de não se interessar pelo conhecimento que está sendo trabalhado, o que parece levá-lo a manter-se no livro-texto, como uma forma de garantir um nível mínimo de qualidade, ou como uma desistência de buscar informações mais atualizadas para serem discutidas em sala de aula. Fica evidente um desestímulo do professor em compartilhar os saberes que ele esteja produzindo com os alunos, o que pode implicar em não contribuir para o crescimento deles.

Na próxima fala, o mesmo docente continua culpando o aluno pela sua falta de interesse em buscar o conhecimento:

"A vontade de conhecimento do aluno é esgotada muito rapidamente. Não adianta a gente se esforçar muito para buscar coisas novas. O que eu sei já está bom..." (P8).

Dessa maneira, comparando as duas falas do professor P8, vemos que em ambas, ele parece procurar uma justificativa para o fato de se limitar a usar o manual em suas aulas.

De acordo com os resultados obtidos das falas dos professores, verificamos que os motivos apresentados para a limitação ao uso do manual foram suas visões sobre o processo ensino-aprendizagem (P5 e P7), a falta de tempo para preparar as aulas (P7) e a falta de interesse dos alunos (P8).

### **V.1.2 Unidades de sentido classificadas na categoria “utilização da produção científica de outrem”**

Na prática pedagógica, o professor dispõe, dentre outros recursos, de diferentes conhecimentos produzidos pelos seus pares. Sem uma prática científica sistemática, muitos professores vêem na produção de outros uma das únicas fontes de acesso ao saber científico utilizada em suas aulas.

A referência à produção de outros é encontrada inicialmente na fala do professor P2:

“... é muito importante ficar trabalhando lá fora e trazer a dinâmica lá de fora para dentro do que eu ficar pesquisando. A diferença é que eu trago muito mais coisas que estão acontecendo, o que está se fazendo, do que quem fica aqui dentro...” (P2).

Nesse caso, o tipo de produção mencionado é o conhecimento prático, desenvolvido pelos membros da comunidade profissional, que parece ser considerado pelo professor P2 como mais relevante do que aquele produzido na universidade através da pesquisa.

A fala do professor P3, por outro lado, destaca a vantagem de estar no locus da produção do conhecimento, acessando a produção mais recente de seus pares.

“Estar na universidade, conhecendo o que está acontecendo de novo é importante porque eu melhoro profissionalmente...” (P3).

Neste caso, o trabalho docente parece ser visto como uma maneira de melhorar o trabalho profissional, através do acesso ao conhecimento gerado na universidade. Essa perspectiva é reforçada nas demais falas desse docente, como pode ser visto a seguir:



"...e para mim é importantíssimo dar aula na Universidade para que você não se aliene no escritório. No escritório, você fica muito para trás nas discussões sobre os rumos da sua área, discussões sobre valores .. na universidade eu consigo tomar conhecimento dos trabalhos mais recentes" (P3).

"...não é muito a universidade que está dando, aqui, no Brasil, uma formação profissional, temos que procurar fora as últimas pesquisas feitas" (P3).

De acordo com essas falas, o professor P3 parece estar mais preocupado com sua formação profissional do que com a formação de seus alunos. Nesse sentido, sua recorrência à produção científica dos outros parece ser uma maneira de garantir esse aprimoramento profissional, ao invés de representar uma preocupação em elevar o nível de conhecimento dos seus alunos.

Uma posição semelhante é demonstrada pelo professor P9, quando emite a seguinte fala:

"...a gente não tem apoio nenhum, infra-estrutura nenhuma e o professor que quer estudar fica impossibilitado de buscar seu conhecimento" (P9).

Nesse caso, porém, embora também esteja possivelmente preocupado com sua formação profissional, o professor se queixa da falta de infra-estrutura na universidade para provê-la, o que reforça a segunda fala do professor P3, que também parece se ressentir desse fato. Apesar disso, não fica evidente na fala deste docente que o conhecimento disponível na produção científica dos outros será utilizada em sua prática pedagógica. Entretanto, como não há garantia de que não será, adotamos a postura de enquadrá-lo nesta categoria, considerando que, havendo chance de ter acesso à produção científica de outros, este professor irá utilizá-la com seus alunos.

A fala do professor P7 reflete seus valores sobre a prática pedagógica em sala de aula:

"...(um bom professor) ...ele tem que procurar ser honesto, ou seja, quando ele entra em sala para dar um determinado programa, ele tem que levar um mínimo de conteúdo sério, honesto sobre aquele tema, o mais atualizado possível" (P7).

De acordo com essa fala, o professor P7 enfatiza a importância da atualização de conteúdo. Portanto, ele parece ter a preocupação de buscar a produção mais recente na sua área de trabalho. Voltamos a lembrar Cunha (1998), que destaca a cultura vigente no ensino superior, segundo a qual, a competência do professor está diretamente ligada à sua competência epistemológica. Nesse caso, o professor se enquadra na cultura local ao utilizar a produção de seus pares.

Essa valorização da produção científica também é encontrada na fala do professor P10 :

"...acho que se tem embasamento científico e um embasamento didático e atualizado com as últimas pesquisas publicadas, você tem bom desempenho..." (P10).

"...pela necessidade de estar sempre me aprimorando através das publicações que eu acesso..." (P10).

"...e o conhecimento de pessoas que sempre trazem idéias novas, resultados de novas pesquisas, que me ajudam a desenvolver o meu trabalho" (P10).

Nesse caso, é interessante ressaltar que a preocupação de P10 não se limita ao seu aprimoramento profissional, mas inclui a necessidade de uma base didática para garantir um bom desempenho docente.

Essa preocupação com a atualização remete ao que Masetto (2002) aponta como características inerentes ao profissional do novo milênio: a capacidade de ir buscar e utilizar novas informações. Além disso, as características mostradas nas falas, apontam para uma combinação de conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos da disciplina, convergindo com as idéias de Tardif (2002: 39):

"... o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos".

Essa inseparabilidade e complementaridade entre a formação dos saberes docentes e sua produção também é ressaltada por Chakur (2001) e aparece novamente em outras falas do professor P10:

"...eu gosto de ser professor na universidade porque me obriga a estudar, melhora a minha qualidade docente..." (P10).

"...você chega lá fora, você tem uma experiência melhor e a gente costuma trazer esse conhecimento para cá " (P10).

Considerando todas essas falas de P10, podemos concluir que ele parece valorizar e buscar o conhecimento produzido pela comunidade científica para aprimorar a sua prática docente. Dessa forma, foi possível enquadrá-lo nesta categoria.

O professor P15 apresenta uma postura semelhante a P10, quando parece valorizar o conhecimento produzido na universidade, através da pesquisa realizada pelos professores e associa esse conhecimento à prática docente:

"...mas em função da informação cultural e científica que a universidade te dá, o médico que não está lá fica totalmente desatualizado, por isso busco essas informações para minhas aulas..." (P15).

De um modo geral, os professores enquadrados nesta categoria formam dois sub-grupos: o primeiro, constituído por P2, P3, P7e P9, enfatiza a ligação entre o uso da produção de outros e a melhoria profissional e o segundo, formado por P10 e P15, associa a produção de outros ao aprimoramento da prática docente.

Finalmente iremos apresentar as unidades de sentido que foi possível enquadrar na terceira categoria do eixo em questão.

### **V.1.3 Unidades de sentido classificadas na categoria "Produção de conhecimento disciplinar pelo próprio (investigação)"**

Não há dúvida de que a produção científica do professor universitário deve ter como um dos fins prioritários a divulgação dos resultados obtidos com seus alunos. Isso mostra que esse docente valoriza o que Tardif (2002) considera como uma prática partilhada de saberes docentes.

O primeiro docente a se referir à questão da produção do conhecimento foi o professor P1. De acordo com suas palavras:

"...uma coisa que eu valorizei muito na minha formação é a questão da dimensão intelectual, da dimensão cultural da produção de conhecimento da universidade... tenho procurado produzir sempre" (P1).

Vemos a ênfase na dimensão cultural, ligada à produção de conhecimento. Entretanto, não há uma referência ao uso desse conhecimento na sua prática docente, limitando-se aos aspectos intelectual e cultural.

Por outro lado, o professor P2 ressalta a produção do conhecimento feita fora da universidade:

"...o departamento tem duas ou três pesquisas em andamento. Mas aí é a coisa difícil, pesquisa do tipo de trabalho que desenvolvo eu não vejo espaço aqui para fazer essas coisas" (P2).

Nesse caso, P2 parece estar se referindo a uma situação que diverge daquelas usualmente encontradas no departamento onde esta pesquisa foi realizada, por contemplar conhecimentos produzidos na prática, sem ênfase em aspectos teóricos, como nas pesquisas conduzidas no âmbito do departamento. É interessante notar que esse professor sinaliza para uma maior valorização de sua experiência profissional externa à universidade, como fonte de conhecimento relevante para a formação de seus alunos.

Em oposição a essa postura, encontramos o professor P3, que, em suas dez unidades de sentido, enfatiza a importância da universidade como centro produtor de conhecimento, através das pesquisas que nela são conduzidas. Isso pode ser verificado, por exemplo, na seguinte fala:

"A gente atende muito médico que vem em busca de alguma novidade, o que mostra que nosso trabalho de médico veterinário, atualizado com as nossas produções e pesquisas, está sendo reconhecido" (P3).

Esse mesmo docente acredita que sua produção se reflete no seu trabalho pedagógico, devido à valorização feita pelos alunos:

## CAPÍTULO V

A Prática Pedagógica do Professor Universitário: concepções de professores e alunos

---

"...os alunos costumam optar pela minha disciplina ...acho que é porque a gente tem uma certa vivência das coisas, uma boa produção na área e os alunos acham isto importante" (P3).

"Nós não somos professores típicos da Universidade. Mas eu penso que tem que ser assim: se nós não praticamos e fizemos as nossas pesquisas nós nunca vamos ensinar bem" (P3).

Essas falas indicam que a visão de P3 parece estar centrada na questão do conhecimento que ele detém, sem nenhuma referência aos aspectos metodológicos. Essa centralização na questão do conhecimento é ainda encontrada em outras falas, por exemplo:

"...aqui, dentro da Escola, você tem uma grande vantagem: você é obrigado a estar em dia com tudo de novo; mesmo que você não faça aquilo, te obriga a estar sempre pesquisando..." (P3).

"...dentro da minha especialidade, fui o segundo a sair da escola; as pesquisas que desenvolvi é que me deram este status" (P3).

"A gente chegou e mostrou que tinha competência na área, e a coisa funciona muito bem hoje, fazemos pesquisa sistematicamente. Nosso trabalho é reconhecido inclusive pelos alunos" (P3).

"...se temos uma produção numa área específica, então é importante mostrar que existe a especialidade" (P3).

Analisando todas essas falas do professor P3, podemos verificar que ele possivelmente valoriza muito o *status* conferido pela sua produção intelectual, tanto internamente à universidade quanto no meio técnico especializado externo.

Lembramos que a universidade é o lugar por excelência da produção do conhecimento e, portanto, da pesquisa. A fala desse professor reflete exatamente esse senso comum. Entretanto, esse mesmo professor parece se ressentir de falta de reconhecimento no meio universitário:

"Aqui na Medicina Veterinária, embora sejamos reconhecidos como um departamento que mais produz suas próprias pesquisas, não somos valorizados nem reconhecidos na universidade..." (P3).

Segundo esse informante, a pesquisa parece ser a condição fundamental para que ocorra um bom ensino, indispensável em todos os níveis e especialmente no ensino superior. Em suas palavras, externa o pensamento de

## CAPÍTULO V

A Prática Pedagógica do Professor Universitário: concepções de professores e alunos

---

que ensinar bem depende de fazer as próprias pesquisas e utilizá-las no trabalho docente junto aos alunos.

Portanto, considerando as palavras do professor P3, reforçamos nossa visão de que ele, em sua prática docente, possivelmente recorre à produção científica de seus pares, assim como, também parece utilizar a sua própria produção de conhecimento. Entretanto, não encontramos nas falas desse professor uma articulação entre esse conhecimento e a metodologia empregada no seu trabalho com os alunos.

Já o professor P4 se refere à produção do conhecimento da seguinte forma:

"Isso com relação ao conhecimento: se eu produzo mais que você, existe uma distinção entre nós." (P4).

Nesse caso, é possível perceber a valorização dada à produção acadêmica por P4, sugerindo seu uso como elemento diferenciador entre os membros do corpo docente. Desse modo, como esse docente sinaliza para uma grande valorização dessa produção, acreditamos que ele não deixaria de utilizar o que produz, até como uma forma de se distinguir dos demais. Sendo assim, consideramos possível enquadrá-lo nesta categoria.

O professor P8 reafirma a fala de P4 com relação à produção de pesquisa, explicitando que mais produção deveria implicar em mais valorização:

"...somos um grupo *sui generis* no Brasil, quer dizer, talvez o único local onde a gente tem uma massa grande de pesquisadores dentro de uma determinada área..." (P8).

Tal declaração lhe confere a possibilidade de estar enquadrado nesta categoria, uma vez que ele parece valorizar seu grupo de trabalho como referência nacional e, portanto, possivelmente utiliza em sua prática pedagógica os trabalhos produzidos por esse grupo. Mais uma vez vemos reforçado nessas falas, o valor do conhecimento acadêmico (Porlán e Rivero, 1988), como indicador da competência profissional do docente.

Para o professor P8, assim como para P3, a pesquisa realizada no departamento não é valorizada pela instituição, apesar de a universidade ser

**CAPÍTULO V****A Prática Pedagógica do Professor Universitário: concepções de professores e alunos**

---

considerada um lugar privilegiado de produção do conhecimento, propiciadora da aquisição de saberes (Tardif, 2002).

“... a pesquisa e o ensino aqui não são olhados em primeiro plano. Os grupos de pesquisa que conseguiram sobreviver são poucos, mas somos grupos fortes dentro da universidade...” (P8).

Essa fala, com relação à pesquisa e ao ensino, vem complementar a concepção do P8, que não se sente estimulado a levar para sua sala de aula o conhecimento que produz em suas pesquisas. Assim, apesar desse professor fazer parte de um grupo de pesquisa produtivo, consideramos que o mesmo, em sua prática docente, limita-se a utilizar o conteúdo do manual, devido à falta de interesse dos alunos e à pouca valorização da produção científica pela universidade.

O P9 referiu-se negativamente às suas possibilidades de realizar pesquisas por meio da seguinte fala:

“...elaborei um projeto de pesquisa e pedi uma verba para a compra de livros; até hoje essa verba não saiu e nem a pesquisa. Fica difícil fazer pesquisa nessa universidade...” (P9).

Considerando o ponto de vista do P9 expresso na categoria anterior e o comentário acima, constatamos que esse professor deve estar passando por dificuldades para realizar pesquisas na universidade. Além disso, notamos a falta de referências desse professor a outros aspectos ligados à prática docente. Seu discurso durante a entrevista limitou-se a aspectos políticos ligados à sua profissão, assim como à questão financeira deficiente. Desse modo, consideramos que ele, de uma certa forma, demonstra interesse em produzir suas próprias pesquisas, mas depara-se com os entraves financeiros da instituição a qual pertence.

Outro docente a reforçar o valor da competência profissional dos que fazem o curso de Medicina Veterinária é o P10, como pode ser visto nos seguintes depoimentos:

“Eu não posso falar de professor de outra área. Eu acho que a maioria dos professores aqui da Medicina Veterinária são professores de alta competência, são pessoas que se destacam muito no meio externo à universidade por causa das pesquisas que fazem” (P10).

**CAPÍTULO V****A Prática Pedagógica do Professor Universitário: concepções de professores e alunos**

---

"Acho que a medicina veterinária tem essa diferença, acho que o médico não pode só trabalhar na universidade, porque a experiência que você tem fora, você traz para a universidade..." (P10).

Esse professor valoriza tanto a produção acadêmica quanto a experiência profissional desenvolvida externamente à universidade. Desse modo, o P10, que foi enquadrado na categoria anterior, também pode ser enquadrado nesta categoria, sendo daqueles professores que tanto utilizam a produção científica de outros, como também têm uma produção própria e a utilizam em suas aulas.

O P13 também valoriza a produção científica e a experiência prática, como pode ser observado nas seguintes falas:

"Nós temos muitas pesquisas boas, nossa escola não fica a dever nada a ninguém" (P13).

"Vai-se indo bem, poderia ser melhor, têm problemas para se resolver, mas com as pesquisas que fazemos dá para o aluno adquirir bons conhecimentos" (P13).

"...se você tiver uma cabeça boa e estudar, tudo isso, junto à sua experiência prática, você fica melhor que uma pessoa, por exemplo, do Rio, porque aqui você tem mais contato com a prática..." (P13).

Podemos notar a preocupação desse professor em levar os resultados dessas pesquisas para seus alunos, garantindo a qualidade da prática docente. Essa posição tanto referencia sua competência profissional, uma das competências enfatizadas por Masetto (2000), como corrobora o valor de compartilhar esse conhecimento com os alunos, cuja pertinência está destacada em Freire (1978).

Desse modo, o P13 parece considerar que a pesquisa reflete positivamente sobre a instituição na qual trabalha, sendo responsável pela qualidade da formação do aluno, embora acuse passar por dificuldades para a realização de seu bom trabalho.

Em outra passagem, o P13 ressalta a necessidade de o professor não se ater às pesquisas científicas como único objetivo de sua ação docente:



"Contribuir também com nossas pesquisas é o que nós professores temos feito, mas é muito pouco, ainda se espera mais" (P13).

Assim, apesar desse professor questionar a necessidade de ir além da aplicação dos resultados de suas pesquisas, concretamente ele parece estar limitado a se preocupar com os aspectos epistemológicos, sem levar em conta os aspectos metodológicos.

Nas próximas falas, o P14 explicita seu descontentamento com a falta de apoio da instituição com respeito à realização de suas atividades de produção de conhecimento:

"...o entrave maior é a acomodação da instituição, que não possibilita ao professor o desenvolvimento de seu trabalho, suas pesquisas" (P14).

"...toda vez que se tem conclusões, a partir de pesquisas ou de uma reflexão retroativa que realizamos, isso não tem valor..." (P14).

Ele enfoca dois entraves à realização de pesquisas na instituição. Um deles remete a um aspecto cultural de acomodação à falta de condições que atinge a universidade, enquanto o outro refere-se ao descaso com essa produção de conhecimentos.

Considerando essas duas falas, acreditamos que esse docente não se sente apoiado pela instituição para realizar suas pesquisas, o que pode remetê-lo a uma tendência de se limitar a recorrer ao que está disponível no conteúdo do manual. Desse modo, apesar dessas falas estarem enquadradas nesta categoria, elas não são explícitas o suficiente para garantir que esse professor utiliza os resultados de suas pesquisas em sala de aula.

De um modo geral, percebemos que os professores valorizaram a produção científica como sendo fundamental para a ocorrência de uma formação superior com qualidade. Além disso, grande parte desses professores ressaltaram a produção própria, tanto teórica quanto prática, como um diferencial a ser considerado no caso do curso em estudo.

Finalmente, alguns professores também ressaltaram a importância de manter um canal de comunicação aberto entre a universidade e o meio externo, como forma de difundir conhecimentos produzidos e atualizar-se no que concerne às últimas descobertas relevantes para a sua área de conhecimento.

Na próxima seção, passaremos a analisar a palavra dos professores associadas ao eixo metodológico: domesticação/emancipação.

V.2 O eixo metodológico: domesticação/ emancipação

Antes de passarmos à análise das falas concernentes a este eixo, consideramos interessante lembrar que o aspecto metodológico da prática docente, o qual se refere ao trabalho efetivo em sala de aula, é influenciado por um conjunto muito abrangente de elementos, que são considerados por diversos teóricos. Nessa direção, algumas falas docentes extrapolaram as categorias descritas por Cortesão (2000). Como foram consideradas pertinentes para o estudo da prática pedagógica, serão incluídas neste capítulo, na seção V.4.

Procederemos nesta seção de modo análogo ao utilizado na anterior, começando pelo categoria “educação bancária”, passando pela “educação ativa” e terminando pela categoria “educação contextualizada”.

Inicialmente apresentamos um quadro com a distribuição que foi possível atribuir ao discurso dos docentes nas diversas categorias sugeridas por Cortesão (2000) para o eixo metodológico.

Quadro 5  
LOCALIZAÇÃO DAS FALAS DOS PROFESSORES DE ACORDO COM AS CATEGORIAS DO EIXO METODOLÓGICO: DOMESTICAÇÃO/EMANCIPAÇÃO

PROFESSORES	EDUCAÇÃO BANCÁRIA	EDUCAÇÃO ATIVA/INVESTIGATIVA	EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA	TOTAL
P1	-	-	-	-
P2	-	-	-	-
P3	2	1	-	3
P4	1	-	-	1
P5	2	1	-	3
P6	1	-	-	1
P7	3	-	-	3
P8	4	-	-	4
P9	-	-	-	-
P10	1	3	1	5
P11	1	-	-	1
P12	1	-	-	1
P13	-	-	-	-
P14	-	-	-	-
P15	-	-	-	-
P16	-	-	-	-
P17	-	-	-	-
P18	-	-	2	2
TOTAL	16	5	3	24

Identificamos 24 ocorrências de falas de docentes que puderam ser associadas ao eixo "Metodológico". Observamos que a grande maioria (16) foi associada à categoria "educação bancária", enquanto a menor quantidade de falas (3) foi incluída na categoria "educação contextualizada", seguida da categoria "educação ativa/investigativa" (5).

Diante dessa distribuição de posicionamentos assumidos pelos informantes, notamos que a ênfase foi colocada na educação bancária. Iremos em seguida analisar detalhadamente cada categoria e caracterizar melhor o perfil de cada professor.

### **V.2.1 Unidades de sentido classificadas na categoria "educação bancária"**

Diferentemente da proposta de educação libertadora de Freire (1975, 2002), a educação bancária reduz as potencialidades dos educandos em qualquer nível de formação. Principalmente no âmbito acadêmico, uma prática pedagógica dessa natureza dificulta a formação de profissionais autônomos, críticos e conscientes do seu papel social. Entretanto, alguns professores ainda revelam em seus discursos uma prática voltada exclusivamente para a transmissão do conhecimento.

O professor P3, por exemplo, enfatiza nas suas falas a questão da transmissão do conhecimento:

"... infelizmente, o curso não determina sua formação, nós é que determinamos o que vamos transmitir para o nosso aluno..." (P3).

"...Eu dou minha aula, cumpro todos os meus compromissos, eu sou um professor que tenho obrigação é com o aluno, transmitir o conhecimento..." (P3).

Esse professor parece centralizar seu conceito de prática docente na transmissão de conteúdos para os alunos. Além disso, ele indica que ocorre uma falta de integração no departamento, o que implica em uma decisão solitária do

## CAPÍTULO V

A Prática Pedagógica do Professor Universitário: concepções de professores e alunos

---

que deve ser ministrado em sua disciplina. Nesse caso, ele não sinaliza na direção de algum tipo de diálogo com seus alunos para decidir suas ações em sala de aula, o que caracteriza uma postura metodológica compatível com aquela denominada por Freire (2000) de educação bancária.

O professor P4 também apresenta uma postura semelhante a P3, como pode ser observado em sua fala:

"...em 17 anos de universidade, eu nunca vi um professor sendo homenageado, ter um livro publicado. Também eu não participo de nada, limito-me a vir a universidade dar a minha aula, o meu conteúdo..." (P4).

Esse professor sinaliza para a transmissão de um conteúdo que ele considera como seu, possivelmente sem levar em consideração nem os interesses nem as necessidades dos alunos. Esses aspectos reforçam uma visão de educação bancária, que não dá espaço para o aluno se expressar. Também notamos a visão desse professor muito centralizada nele mesmo, o que pode indicar uma busca para atender seus interesses pessoais e talvez deixando de lado os alunos.

Na próxima fala, proferida pelo professor P5, observamos sua concepção de ensino:

"A única reclamação é que os alunos estão menos preparados que antigamente, mas, mesmo assim, eu consigo transmitir minha matéria, não tenho e nunca tive dificuldade para dar aula" (P5).

"...ainda se espera mais do aluno; que ele seja capaz de aprender o que ensinamos e ser um bom Médico Veterinário" (P5).

Para esse professor, dar uma boa aula parece corresponder à transmissão dos conteúdos para os alunos sem dificuldades, dependendo unicamente de suas condições. Ao aluno, ao que ele indica, caberia receber de forma passiva o que está sendo apresentado, sem criar maiores empecilhos. Todas essas características remetem para uma concepção bancária na qual o aluno parece um depósito dos conteúdos, cuja função do professor é repassar conhecimentos a fim de garantir a formação de um bom profissional ao sair da universidade.

**CAPÍTULO V****A Prática Pedagógica do Professor Universitário: concepções de professores e alunos**

---

Nesse caso, um dos aspectos mais mencionados é a falta de interesse dos alunos, como revela a fala proferida por P6:

"De repente o aluno quer o mínimo do professor, que ele se limite a dar o mínimo possível" (P6).

Esse desinteresse parece desestimulá-lo a não se dedicar ao seu trabalho docente. Na nossa realidade, a falta de interesse dos alunos costuma surgir como resposta ao tipo de trabalho realizado pelo professor, que, nesse caso, geralmente, limita-se a transmitir o conteúdo de forma expositiva, sem a participação do aluno, caracterizando uma postura compatível com aquela denominada por Freire (2000) de educação bancária.

Outra maneira de desconsiderar o aluno como participante da construção do saber é encontrada na concepção do professor P7 sobre ensino:

"Tenho a minha maneira de proceder dentro de sala de aula. Às vezes, até me cria um *probleminha* na primeira semana, primeiro mês de aula, mas depois é uma maravilha. Gosto das coisas muito certinhas, dar minha aula sem problema" (P7).

"Eu não podia fazer muito bem meu trabalho de professor em sala de aula, de transmitir o conhecimento, mas nunca deixei de ser responsável na minha função de professor...". (P7)

Nas unidades de sentido desse docente, pode-se perceber que a organização do trabalho pedagógico em sala de aula parece ser feito à revelia do aluno, com a preocupação central apenas de transmitir o conteúdo. Nesse caso, como afirma Freire (2000), vemos a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa, para evitar que a teoria vire apenas discurso e a prática torne-se uma reprodução alienada. Desse modo, o aluno terá mais oportunidade de participar ativamente do programa ministrado. Caso contrário, podemos perceber que parece não haver lugar para a participação do aluno, o que é próprio do perfil de um professor que utiliza a educação bancária.

A concepção do professor P7, sobre a preparação necessária para ser um bom docente, pode ser vislumbrada na sua fala seguinte:

"...eu fico um pouco temeroso, quando a Universidade, ela se institucionaliza e joga no plano de reestruturação acadêmica: você tem que ser mestre, tem que ser doutor. Isso são condições necessárias,

mas não suficientes para darmos uma boa aula, transmitimos bem o conhecimento" (P7).

Nesse sentido, o informante sugere uma certa desvinculação entre titulação e preparação docente, como se o conhecimento a ser trabalhado em sala de aula já estivesse previamente definido, não requerendo contribuição por parte do professor, baseada na sua competência profissional. Assim, essa concepção de prática pedagógica possivelmente se baseia apenas na capacidade do docente de repetir o que foi preparado por outros, o que poderia comprometer a formação que está sendo dada aos alunos, pois não aponta no sentido de desenvolver competências profissionais, limitando-se à transmissão de informações.

Esse abaixamento no nível de qualidade do curso, devido à adoção de uma postura metodológica que enfatiza a transmissão do conhecimento é percebido na palavra do professor P8:

"...e eu sinto que, no final, eu também acabo fazendo concessão, desisto de fazer um trabalho de mais qualidade e me limito a passar o conteúdo" (P8).

Nesse caso, esse docente culpa o aluno pela adoção desse tipo de prática docente:

"Percebo que muitos professores fazem seu trabalho, o melhor para o aluno e estão crentes que estão abafando; no entanto o aluno dois meses depois já está de saco cheio das aulas, só querem saber de passar..." (P8).

Essa crítica sobre a postura do aluno, cuja falta de atenção ao trabalho do professor pode levar ao decaimento da qualidade desse trabalho, tenta disfarçar a visão desse professor centrado nele mesmo. Sua referência ao que é melhor para o aluno é comum na nossa realidade em professores que desenvolvem seu trabalho a partir de critérios estritamente pessoais, sem a consulta aos interesses desse aluno.

Temos mais uma unidade de sentido de P8, que apresenta a necessidade de se qualificar para desenvolver um bom trabalho em sala de aula, remetendo à questão metodológica:

"Se o professor não se qualifica, não estuda, não faz um trabalho legal em sala de aula, não transmite bem o conhecimento para seus alunos..." (P8).

Para esse docente, em oposição ao professor P7, um bom trabalho em sala de aula parece depender da qualificação do docente, embora ocorra através da transmissão do conhecimento para seus alunos.

Em sua última fala, P8 afirma que:

"O aluno não quer nada, para que eu vou ficar esquentando a cabeça? Eu dou o meu conteúdo e pronto" (P8).

Desse modo, o professor P8 sinaliza para uma postura centrada em si mesmo, sem buscar o ponto de vista de seus alunos. Ao invés de investigar as causas da apatia encontrada em sala de aula, ele possivelmente prefere manter seu ponto de vista e baixar a qualidade do seu trabalho, limitando-se a "passar" o conteúdo que ele escolheu e que considera como sua propriedade.

Esse tipo de postura é citado por Paulo Freire, que considera fundamental o exercício do consenso na sala de aula, decorrente de uma prática democrática, sendo relevante a participação ativa do aluno nas decisões tomadas durante o processo de ensino-aprendizagem. A maneira de se chegar a esse tipo de prática pode ser através do estabelecimento de "contratos pedagógicos" (na escolha do conteúdo e/ou temas a serem pesquisados, na metodologia utilizada etc.), num exercício de argumentar e contra-argumentar, para que as ações adotadas sejam compreensíveis para todos os alunos. A partir dessa compreensão, pode ocorrer mais participação e, conseqüentemente, diminuir a apatia.

Em todas essas falas, o professor P8 reafirmou sua postura de transmissão de conhecimento para seus alunos, baseado em critérios que ele define, apresentando desse modo um perfil compatível com a categoria "educação bancária".

Sem diferir muito dos demais, o professor P10 comenta que:

"...tem professor que é extremamente científico, mas não consegue passar conteúdo para o aluno; tem outro que não tem conhecimento científico tão grande, mas passa muito mais experiência para o aluno, como é o meu caso. Por isso me dou nota entre 7 (sete) e 8 (oito)..." (P10).

Esse docente, de forma semelhante ao docente P7, tenta desvincular o conhecimento do professor de sua capacidade de se comunicar com os alunos. Nesse caso, ele parece buscar uma justificativa para sua falta de formação acadêmica, argumentando a favor de sua competência transmissiva, que da mesma maneira que P7, pode estar apoiada no conhecimento organizado por outros. Para tanto, ele recorre ao velho discurso que distingue "saber o conteúdo" de "saber passar o conteúdo", como se fossem competências independentes entre si.

Nesse caso, a partir de uma percepção negativa da eficiência pedagógica de alguns colegas, apesar de terem uma boa formação acadêmica, o professor P10 deixa de refletir sobre a importância de outras competências, a partir do domínio do conteúdo, para possibilitar uma prática docente de sucesso. Ao invés disso, ele se limita a reforçar sua visão sobre o papel de mero transmissor que o professor deve exercer e que parece se apoiar, segundo seu ponto de vista, em outros aspectos diversos do seu próprio conhecimento. Essa ênfase no professor como simples meio de transmissão do conhecimento, que deve ser "passado" para os alunos, indica uma concepção de educação bancária que esse docente possivelmente possui.

O professor P11, por sua vez, apóia sua concepção de ensino em dois aspectos:

"...é preciso que o professor cumpra o programa e saiba transmitir os conhecimentos..." (P11).

Nesse caso, o professor parece associar o conhecimento que ele pretende transmitir, definido previamente no programa, com sua competência comunicativa, para obter a fórmula ideal para uma boa prática docente. Assim, possivelmente ele espera que o aluno seja receptivo às suas idéias, aceitando-as sem questionamentos, abrindo mão de uma participação ativa e limitando-se ao papel de mero ouvinte.

O professor P12 também sinaliza para uma visão de educação bancária:

"Para mim, (a universidade) tem a função de dar instrução, de dar o ensino melhor possível para o aluno" (P12).



Ao se referir ao ensino como instrução, portanto, como um processo de transmissão de informações, esse professor deixa perceber a influência que possui de uma postura tradicional. Além disso, nota-se também que, nesse caso, o foco da organização do trabalho docente é o próprio professor, que decide o que é melhor para o aluno.

Em síntese, a análise feita das 16 unidades de sentido desses nove professores (P3, P4, P5, P6, P7, P8, P10, P11 e P12) sinaliza para uma postura de uma prática de educação bancária, conforme as características indicadas por Freire (2000).

Nesse sentido, suas falas apresentam evidências de professores preocupados, acima de tudo, em transferir conhecimentos, sem buscar uma participação ativa por parte de seus alunos, acreditando, com isso, estarem cumprindo seu papel da melhor maneira possível. Entretanto, muitos deles percebem que seus esforços não têm sido bem recebidos pelos alunos e encontram fatores externos aos seus procedimentos didáticos para justificar essa situação. Passemos, então, aos comentários da categoria seguinte.

### **V.2.2 Unidades de sentido classificadas na categoria “educação ativa e/ou investigativa”**

No sentido contrário à utilização de uma prática bancária, encontra-se uma metodologia que permite ao aluno ter uma atuação mais participativa na construção do seu conhecimento; o que Cortesão (2000) denomina de uma educação ativa e/ou investigativa.

A primeira fala que foi possível de ser enquadrada neste eixo foi a do professor P3, que valoriza a participação do aluno em seu trabalho pedagógico:

“É uma especialidade que ninguém gosta de estudar, mas eu consegui trazê-la para a sala de aula e alguns alunos fazem pesquisa junto comigo nessa área” (P3).

De acordo com esse professor, seus alunos não se limitam a assistir às aulas, mas realizam pesquisas juntamente com ele. Esse envolvimento de alguns alunos com a atividade de pesquisa parece ser visto por P3 como um diferencial

**CAPÍTULO V****A Prática Pedagógica do Professor Universitário: concepções de professores e alunos**

---

positivo em sua prática pedagógica. Entretanto, é importante ressaltar que essa participação mais ativa se limita a alguns alunos e segue uma linha determinada pelo professor, que coloca o aluno numa posição de colaborador. Essas características correspondem àquelas identificadas por Cortesão (2000) para esta categoria.

O docente P5, por sua vez, critica a falta de cobrança da instituição, que colabora para a não existência de uma metodologia ativa nesse curso:

"...o fato de existir a sua presença física na Universidade vai fazer com que você acabe trabalhando. Você não vai ficar 8 horas olhando para a parede. Aqui não se exige muito do professor, assim não dá para envolver o aluno em nossa atividade de ensino..." (P5).

Nesse sentido, parece que o bom desempenho docente está atrelado a mecanismos de controle da ação do professor. Como esses mecanismos não são percebidos por esse docente, ele possivelmente não consegue envolver seus alunos, limitando seu trabalho e não chegando a exercer uma prática que possa ser enquadrada nessa categoria. Dessa forma, essa fala reforça nosso enquadramento do P5 na categoria anterior, de educação bancária.

Noutra fala aqui transcrita, o professor P10 também aponta para uma prática com mais participação dos alunos :

"...é passar sua experiência de fora para os alunos, a fim de que eles busquem refletir e utilizem na sua formação" (P10).

Nesse caso, os alunos parecem não se limitar a aceitar o que é apresentado pelo professor, mas são chamados a refletir e aplicar esses conhecimentos, melhorando sua formação. Essa prática é, segundo Freire (2000), mais adequada ao processo de formação de um profissional autônomo, crítico e consciente de seu papel social no mundo. Assim, P10 se preocupa em trazer sua produção externa à universidade para ser objeto de estudo em sala de aula, contribuindo para uma participação ativa do aluno.

Já na fala seguinte, o mesmo docente reconhece que carece de conhecimento didático:

**CAPÍTULO V****A Prática Pedagógica do Professor Universitário: concepções de professores e alunos**

---

Eu me dedico, eu venho realmente, eu estou aqui. Eu trago material, converso, dou o tema, saio com eles, visito, eles participam, mas eu acho que eu melhoraria isso com mais conhecimento didático" (P10).

Apesar de tentar uma participação mais efetiva dos alunos, esse professor reconhece sua necessidade de uma preparação pedagógica para atingir esse objetivo. Nesse caso, mesmo disponibilizando seus conhecimentos para serem apreciados pelos alunos, P10 consegue perceber que isso não é suficiente para conseguir o melhor em termos de formação desse aluno. Assim, esse professor sinaliza no sentido de buscar metodologias ativas para incluir na sua prática pedagógica e indica claramente sua carência nesse setor.

Em outra fala, o mesmo docente refere-se às dificuldades dos alunos em participar:

"... é lamentável o nível dos alunos que recebemos aqui na universidade. Sentimos a necessidade de qualificar melhor esses alunos" (P10).

Nesse caso, esse docente, ao reclamar do baixo nível dos alunos que chegam ao curso, está reconhecendo a necessidade de uma qualificação mínima por parte desses alunos, para conseguirem participar de forma ativa nas atividades programadas. Essa falta de qualificação tende a levar os professores, de um modo geral, a não exigir mais do aluno, limitando-se a entregar o conteúdo pronto e, com isso, baixando a qualidade do curso.

No caso do professor P10, ele tenta implementar uma metodologia ativa, mas parece se deparar com as dificuldades, tanto na sua formação pedagógica, quanto na formação acadêmica dos alunos.

As unidades de sentido expressas pelos professores acima mencionados apresentam atitudes que valorizam a educação ativa e/ou investigativa, seja por meio da participação dos alunos, da utilização da sua produção externa do docente ou pelo acompanhamento didático pedagógico na instituição. Na seqüência, passaremos a analisar as falas enquadradas na última categoria.

### **V.2.3 Unidades de sentido classificadas na categoria “educação contextualizada (dispositivo de diferenciação pedagógica)”**

As perspectivas teóricas atuais, como as idéias postuladas por Cortesão (2000), têm dado ênfase ao ensino voltado para a realidade e interesse dos alunos, ou seja, o aluno passa a ser o elemento central do processo ensino-aprendizagem. Desse modo, a aprendizagem tornou-se mais significativa no sentido de considerar o aluno como sujeito atuante no processo de construção do seu conhecimento. Vejamos o que revelam as unidades de sentido dos professores referentes a esta categoria. O docente P10 tem o seguinte posicionamento:

“...porque tem que entender que o aluno ao sair da universidade, ele não vai atender só o animal que passa pela clínica do hospital veterinário de lá. Existe uma diversidade de animais, de problemas que mereciam ser atendidos, diversos convênios de bichos etc. Cabe a mim desenvolver um trabalho contextualizado para preparar os alunos para trabalhar em todos estes contextos” (P10).

Ele ressalta a importância de preparar o aluno para a situação real, associando prática e teoria, de modo a se instrumentalizar para exercer sua função de médico veterinário. Essa preocupação com a complexidade do real é um indicativo de que o professor pode estar aberto para assumir uma prática pedagógica em que os diversos contextos experimentados pelos alunos passam a exercer um papel mais relevante, requerendo do professor uma adequação a esses contextos. Essas características nos remetem a Cortesão (2000: 53), referindo-se a como o professor seleciona os conteúdos, de modo a contemplar aqueles que contribuirão “... para o desenvolvimento, nesses alunos, de posturas críticas face ao contexto em que vivem e aos acontecimentos em que estão envolvidos.”

A fala que segue, proferida pelo professor P18, remete ao papel do aluno durante o processo de formação profissional:

“Costumam dizer que a universidade aqui não é boa. Não concordo com isso de a Universidade A ou B ser boa. Eu acho que a Universidade é o aluno, se ele está a fim de estudar, ele vai embora, em qualquer buraco. Assim devemos fazer um trabalho voltado para as necessidades do aluno” (P18).

**CAPÍTULO V****A Prática Pedagógica do Professor Universitário: concepções de professores e alunos**

---

Por meio dessa fala é possível perceber a orientação desse docente para organizar sua prática de acordo com o perfil do aluno, o que é compatível com a adoção de uma "educação contextualizada". Para tanto, é preciso cuidar das condições de funcionamento, como podemos ver na fala seguinte desse professor:

"...a dificuldade (que sinto) é com o aluno assimilar a matéria. Nós podíamos ter uma coisa melhor, se houvesse mais verbas para o campus universitário, onde você pudesse ter a sua sala, ter uma biblioteca que funcionasse melhor, enfim, que a universidade contemplasse as necessidades do aluno..." (P18).

Nesse caso, de forma similar ao que já foi ressaltado por P10, na categoria anterior, para que o docente consiga organizar sua prática incluindo os dispositivos de diferenciação pedagógica, é preciso contar com um apoio em termos de infra-estrutura, respaldo que o professor P18 parece não encontrar na sua universidade. Portanto, este professor possivelmente está disposto a exercer uma educação contextualizada e, para isso, ele lembra das condições necessárias para a sua viabilidade.

Após a análise das unidades de sentido que foram associadas a cada um dos eixos propostos por Cortesão (2000), apresentaremos um quadro em que são destacados os professores que tiveram suas falas relacionadas aos dois eixos. Identificaremos, dessa maneira, um possível enquadramento desses professores nas nove situações descritas por Cortesão (2000: 52).

### **V.3 Possíveis enquadramentos nas situações dos eixos**

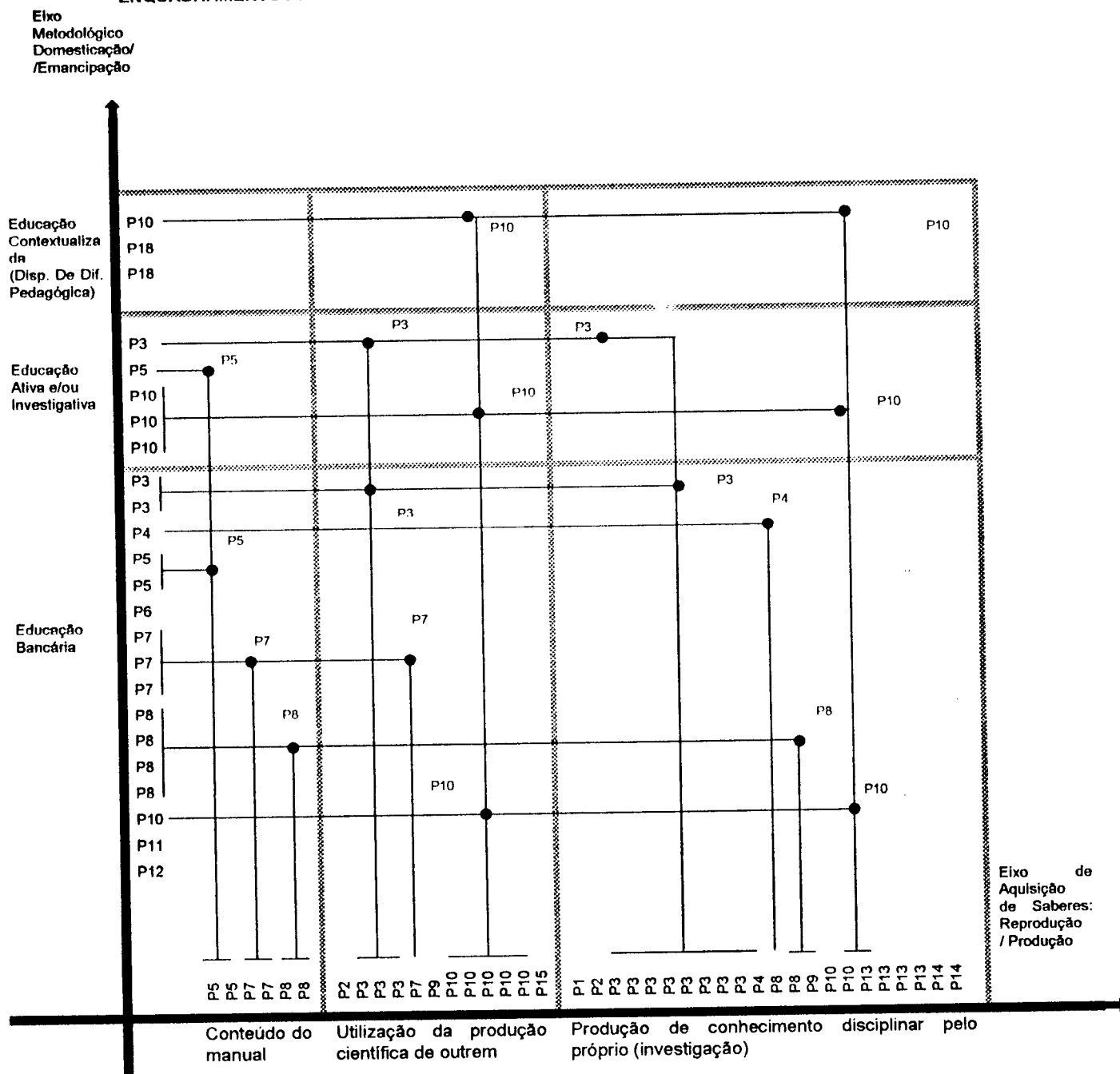
Apesar das unidades de sentido identificadas nas falas dos docentes não se referirem simultaneamente aos dois eixos propostos por Cortesão (2000), nesta seção iremos apresentar um quadro no qual serão representadas todas as unidades de sentido (por professor) que puderam ser associadas às diversas categorias dos eixos. Além disso, no caso da ocorrência de falas de um mesmo docente enquadradas nos dois eixos, serão feitos os cruzamentos dessas categorias, de modo a identificar as possíveis localizações desses docentes

## CAPÍTULO V

## A Prática Pedagógica do Professor Universitário: concepções de professores e alunos

nesse esquema. Dessa forma, tentaremos esboçar os perfis possíveis para esses professores.

**Quadro 6**  
ENQUADRAMENTOS POSSÍVEIS DOS PROFESSORES EM ALGUMAS SITUAÇÕES DOS EIXOS



Dentre os dezoito professores entrevistados, encontramos seis (P3, P4, P5, P7, P8 e P10) que emitiram falas relativas aos dois eixos. Fazendo todos os cruzamentos possíveis entre essas falas, é possível traçar um esboço do perfil desses professores.

**CAPÍTULO V****A Prática Pedagógica do Professor Universitário: concepções de professores e alunos**

---

Iniciando com P3, observamos que ele apresenta as seguintes características:

- preocupa-se com o acesso aos resultados das pesquisas realizadas pelos seus pares e por si mesmo;
- organiza sua prática docente a partir de critérios pessoais que considera mais adequados aos alunos;
- procura envolver os alunos em suas pesquisas.

Associando essas características à frequência de suas falas, poderíamos dizer que esse docente provavelmente centra a sua prática pedagógica numa educação bancária e utiliza os conhecimentos que ele produz.

No caso de P4, identificamos as seguintes características:

- valoriza a produção própria do conhecimento;
- adota uma prática pedagógica centrada na transmissão do conteúdo.

Como esse docente apresentou apenas uma fala associada a cada eixo, sua prática pedagógica provavelmente está organizada numa situação semelhante à de P3, isto é, uma educação bancária associada à produção própria do conhecimento.

O professor P5 apresenta as seguintes características:

- preocupa-se mais em cumprir o programa do que em desenvolver sua própria produção científica;
- espera dos alunos uma atitude receptiva em relação aos conteúdos que quer transmitir.

De um modo geral, P5 parece exercer uma prática docente voltada para uma educação bancária baseada no uso do conteúdo do manual.

O professor P7 evidencia as seguintes características:

- preocupa-se com o programa e os textos básicos, assim como com a utilização da produção científica atualizada.
- utiliza uma metodologia centrada na transmissão de conhecimentos.

Levando em consideração as frequências de suas falas, diríamos que esse professor desenvolve uma prática pedagógica do tipo educação bancária, fundamentada no conteúdo do manual.

Com relação ao professor P8, observamos as seguintes características:

- responsabiliza o aluno pelo fato de se limitar ao uso do livro-texto;

**CAPÍTULO V****A Prática Pedagógica do Professor Universitário: concepções de professores e alunos**

---

- valoriza seu papel de pesquisador na universidade;
- centraliza sua prática pedagógica na transmissão do conteúdo.

Levando em conta essas características e considerando que a valorização do papel de pesquisador reverte apenas para seu uso pessoal, diríamos que a prática pedagógica desse docente possivelmente é do tipo educação bancária, baseada nos conteúdos do manual.

Finalmente, o professor P10 apresenta as seguintes características:

- valoriza a produção científica de seus pares e a sua como base para um ensino de melhor qualidade;
- ao mesmo tempo que se preocupa em passar o conteúdo para os alunos, busca dos mesmos uma participação ativa.
- afirma desenvolver um trabalho contextualizado que contempla a realidade profissional dos alunos.

Considerando essas características e as frequências das falas desse professor, diríamos que o mesmo provavelmente exerce uma prática pedagógica bastante diversificada, que não pode ser enquadrada em uma única situação, mas que transita por seis dentre as nove situações identificadas por Cortesão (2000).

Comparando com os demais docentes, o P10 apresenta o perfil mais eclético desse grupo.

De um modo geral, é interessante observar que cinco dentre esses seis professores parecem possuir uma prática docente centrada na educação bancária. Por outro lado, três dentre os seis docentes provavelmente baseiam essa prática no conteúdo do manual.

Após analisarmos as unidades de sentido que puderam ser enquadradas nos eixos propostos por Cortesão (2000), passaremos a analisar as demais falas dos docentes, que foram consideradas relevantes para a prática pedagógica, mas que não foi possível enquadrar nesses eixos.

#### **V.4 Unidades de sentido classificadas nas categorias emergentes**

Serão analisadas nesta seção as <sup>31</sup>dez unidades de sentido identificadas através das falas dos docentes, que não puderam ser enquadradas nos eixos de



análise postulados por Cortesão (2000), mas que remetem, de alguma forma, à prática pedagógica do professor universitário. Organizamos essas falas em três categorias, que apresentamos no quadro a seguir:

**Quadro 7**  
**Categorias emergentes**

<b>Categorias</b>	<b>Apreciações Positivas</b>	<b>Total</b>	<b>Apreciações Negativas</b>	<b>Total</b>	<b>Total p/ categoria</b>
Apreciações Gerais	P5, P7, P7 P15, P17	5	P3, P3, P4, P5, P8, P8 P10, P10,P13, P13, P14, P15,P17	13	19
Investimentos / comprometimentos	P5, P10, P18	3	P3, P3, P5, P7,P7,P8, P14 P15, P16,	9	12
Produção Científica	P4, P5	2	P1	1	3
<b>Total</b>		8		23	31

São apresentadas nesse quadro as quantidades de unidades de sentido de doze professores (P1, P3, P4, P5, P7, P8, P10, P13, P14 P15, P17 e P18); dentre os quais, quatro (P3, P5, P7 e P10) já tiveram seus perfis analisados na seção anterior. Desse modo, utilizaremos inicialmente essas novas informações para identificar outros aspectos considerados relevantes por esses professores para sua prática docente. Em seguida, complementaremos os perfis dos quatro professores que foram analisados anteriormente, bem como tentaremos esboçar os perfis dos outros. Assim, apresentaremos os comentários acerca das falas dos professores seguindo a ordem das categorias que aparecem no quadro acima.

#### **V.4.1 Unidades de sentido classificadas na categoria “apreciações gerais”**

Nesta categoria, que inclui comentários sobre aspectos que estão indiretamente ligados à prática pedagógica do docente universitário, identificamos dezenove unidades de sentido, treze com conteúdo positivo cinco com conteúdo negativo.

O Professor P10 tece apreciações gerais sobre as más condições de trabalho que enfrenta:

“...acho que o objetivo não é só a gente chegar e dar aula, e receber o salário e pronto... acho que é importantíssimo hoje você ter um salário melhor, mas acho que devia reivindicar mais coisas, mais materiais pra você dar aula, mais condições, mais espaço físico...” (P10).

Nesse caso, esse docente parece estar preocupado com a disponibilidade de materiais e instalações, que podem influenciar na qualidade do trabalho docente. Nesse ponto, recorremos a Veiga (1992), com sua concepção de prática pedagógica enquanto prática social, atrelada “às condições concretas de vida e de trabalho” (Veiga, 1992: 17). É importante ter essas condições para um trabalho realmente adequado às demandas que perpassam o contexto no qual o professor está inserido.

Essa fala reforça o perfil do professor P10, que sinaliza para uma prática docente muito diversificada e centralizada na preocupação de atender, da melhor forma possível, às demandas de seus alunos.

A unidade de sentido emitida pelo Professor P15, também se refere às condições de trabalho na universidade, porém, ressaltando aspectos positivos:

“Para ter isso, tem que ter condições de trabalho... Em alguns setores acho que tem ótimas condições de trabalho, como o CT (Centro Tecnológico), por exemplo, o equipamento de lá permite que a gente dê uma boa aula...” (P15).

Como esse professor não apresentou nenhuma fala referente especificamente às questões metodológicas, não podemos fazer qualquer inferência sobre o seu comportamento em sala de aula. Entretanto, essa última fala corrobora sua preocupação em levar os conhecimentos mais atualizados para seus alunos.

O Professor P17 acena com uma relação positiva com o seu trabalho:

“... (no meu trabalho de ensinar) nunca achei nada difícil. Nem preparar aula, transmitir a matéria, avaliar” (P17).

Apesar de ter se referido a aspectos específicos da atividade docente, como planejar, dar aula e avaliar seus alunos, esse professor não fez, durante a sua entrevista, nenhuma referência direta à sua prática docente, além da fala

apresentada acima. É importante destacar que isso ocorreu apesar do empenho da entrevistadora em fazer várias tentativas para abordar os assuntos ligados à prática do docente universitário.

Esse tipo de discurso pode revelar de forma indireta a falta de foco desse professor na sua ação docente. Portanto, não foi possível esboçar um perfil para esse docente.

#### **V.4.2 Unidades de sentido classificadas na categoria “investimentos/comprometimentos”**

Nesta categoria enquadrámos as unidades de sentido que se referiam aos aspectos ligados aos diversos tipos de investimento e de comprometimento que os professores apresentam em relação a sua profissão como docentes universitários. Esses aspectos, segundo Freire (2002) são relevantes para que ocorra uma educação libertadora, que pode promover uma transformação social.

No caso específico do curso de Medicina Veterinária, em que os docentes também são profissionais da área, suas posturas em relação ao investimento e ao comprometimento com suas profissões servem de exemplos para os alunos. Além disso, esses dois aspectos também podem influenciar suas práticas pedagógicas, no sentido de buscar promover seus alunos através de suas ações em sala de aula.

O professor P3 deixa entrever suas idéias sobre investimento na profissão docente através de seus comentários ligados ao movimento sindical da universidade:

“...a ADUFERPE lutou junto com a ANDES e esqueceram da área de medicina veterinária, porque o importante não é só ter mestrado e doutorado e fazer muitas pesquisas” (P3).

Esse docente, apesar de realizar suas pesquisas, parece considerar que o movimento sindical docente não se preocupa o suficiente com o seu departamento, no sentido de buscar melhorias para a categoria. Esse ponto levantado remete à discussão da universidade como lugar privilegiado de confronto de forças sociais como relações de poder, reprodução de estrutura de classes.

Nesse caso, esse professor revela um comprometimento com a política universitária, como fórum de luta por seus direitos enquanto profissional.

A fala seguinte do docente P3, contudo, sinaliza para uma falta de comprometimento com a profissão docente:

"...nós, professores como um todo, regra geral, fazemos aquilo como complementação de nossa vida, complementação financeira e pessoal. O ensino vem como uma complementação salarial por causa da má remuneração que temos" (P3).

Esse pensamento parece indicar uma falta de identificação com a profissão docente, que, de certa forma, contrasta com a fala anterior, na qual ele parece comprometido com sua carreira universitária. No entanto, deixa entrever uma concepção dessa carreira, na qual o ensino não constitui o foco de suas preocupações.

Essas unidades de sentido, juntamente com as outras emitidas por esse mesmo professor e analisadas anteriormente, possibilitam dizer que sua preocupação não parece envolver diretamente os alunos, o que pode contribuir para uma prática pedagógica centrada no professor, sem levar em conta os interesses e necessidades dos alunos.

O Professor P5 apresenta, em sua fala, o comprometimento que o professor deve ter com o aluno:

"...com todos os problemas, eu nunca deixei de dar aula, então, eu acho que é uma questão de falta de responsabilidade mesmo, não ser assíduo, não cumprir suas obrigações junto ao aluno" (P5).

Essa fala sinaliza para uma visão de ensino como sendo uma obrigação a ser cumprida. Entretanto, não dá pistas sobre a metodologia utilizada junto aos alunos.

Na fala seguinte, o mesmo docente continua enfatizando a questão da responsabilidade:

"...eu acho que é porque a universidade não cobra. Se cortasse o ponto, não acontecia isso não. Mas como o professor não é valorizado aqui não liga para o aluno" (P5).

Nesse caso, porém, ele adota uma perspectiva negativa, associada à falta de valorização do trabalho docente por parte da universidade. Essas duas

unidades de sentido reforçam o perfil traçado na seção anterior, que associava esse professor a uma prática voltada para uma educação bancária e apoiada no conteúdo do manual.

A unidade de sentido apresentada pelo professor P7 também se refere à falta de valorização da profissão docente:

"Se você não for valorizado, não adianta ser doutor, pós-doutor e ter 40 horas, regime de dedicação exclusiva e produzir tanto..." (P7).

A visão que esse docente tem da universidade parece trazer como consequência uma falta de comprometimento com os alunos, que também foi explicitada em outras falas desse mesmo docente. Desse modo, essa característica pode contribuir para um perfil, como apresentado na seção anterior, de um professor que desenvolve uma prática pedagógica voltada para a educação bancária, apoiada no conteúdo do manual, que corresponde à situação em que o professor tem menos comprometimento com os alunos.

O Professor P18 reforça a questão do comprometimento com a sua profissão:

"...poderia melhorar o padrão de ensino... isso depende primeiro do professor porque ele pode ter a melhor estrutura do mundo, se o professor não está a fim de ser professor, não adianta o padrão. É preciso ter compromisso e responsabilidade com o aluno. Se não ele não está sendo ético " (P18)

Esse professor chama a atenção para a ligação entre prática pedagógica e compromisso profissional. Antes de qualquer preparação técnica precisa haver a ética, que leva o professor a se assumir como profissional que forma outros e que, independente de ser supervisionado, cumpre com suas obrigações. Mais uma vez recorremos a Freire (2002), que remete claramente à questão ética. Nessa direção, para o docente, a questão da qualidade da universidade não está atrelada apenas às suas condições de funcionamento, mas ao compromisso do profissional de ensino com o seu aluno.

Nessa fala esse professor completa sua lista das condições necessárias para um ensino de qualidade, enfocando a questão ética. Ressaltando sua preocupação em atender às necessidades do aluno, mas sem dar maiores informações sobre como fazer isso.

### **V.4.3 Unidades de sentido classificadas na categoria “produção científica”**

A última categoria emergente foi a "produção científica" para a qual identificamos três unidades de sentido. Um fator importante a destacar mais uma vez é a grande produção científica dos docentes do curso que estamos estudando.

A fala do professor P1 reforça a sua postura, já revelada em falas anteriores, de não conectar a pesquisa que ele realiza com sua prática docente:

“...a imagem que faço hoje do professor é como alguém que não tem atividade básica ligada à universidade como lugar de conhecimento, como atividade de pesquisa ligada ao ensino ... na média, isso ainda não é o dominante, pois, o professor não é valorizado, não é reconhecido em seu papel social...” (P1).

Nesse caso, o professor associa essa falta de ligação à ausência de valorização do papel docente. Desse modo, sua atuação nesse curso aparece centralizada no seu papel de pesquisador, sem maiores referências à sua atuação enquanto professor. Essa postura é compatível com a cultura do seu departamento, que aparece para a universidade como tendo a maior produção científica dentre os demais.

### **V.5 Síntese do olhar do docente universitário sobre sua prática pedagógica**

Nesta seção iremos fazer algumas considerações sobre os resultados obtidos através da análise das unidades de sentido que identificamos a partir das falas dos professores sobre sua prática pedagógica.

Nesse sentido, procedemos à análise através de dois recortes iniciais, constituídos pelos dois eixos propostos por Cortesão (2000) para estudar a prática pedagógica, que enfocavam a questão da aquisição de saberes pelos professores e a questão metodológica. Em seguida, fizemos um cruzamento das unidades de sentido associadas aos dois eixos, como forma de levantar um possível perfil para os professores. Finalmente, analisamos as unidades de sentido que não puderam ser enquadradas nos eixos.

Considerando todos esses resultados, pudemos observar, inicialmente, uma ênfase nas questões ligadas à produção do conhecimento, em comparação com aquelas ligadas às questões metodológicas. Assim, enquanto identificamos quarenta unidades de sentido que puderam ser associadas ao eixo de aquisição dos saberes, identificamos apenas vinte e quatro unidades de sentido que puderam ser enquadradas no eixo metodológico. Além disso, considerando mais especificamente as questões ligadas ao eixo de aquisição de saberes, percebemos que os professores emitiram muito mais falas que puderam ser associadas à categoria em que o professor produz o conhecimento (22 ocorrências) do que aquelas que puderam ser enquadradas na categoria em que se restringem a manuais e livros-texto (6 ocorrências).

Esse resultado parece refletir um aspecto cultural da universidade e, mais especificamente, do Departamento de Medicina Veterinária, que valoriza a pesquisa mais do que qualquer outra atividade. Assim, os professores declaram se sentir levados a investir em suas carreiras de pesquisadores, o mesmo não ocorrendo em relação às suas atividades docentes. Como decorrência, apesar de tantas referências à produção do conhecimento, tal produção está centralizada nos docentes, com pouca participação dos alunos de graduação nessa produção. Além disso, apenas um pequeno número de professores declararam levar esses resultados mais atualizados para a sala de aula de graduação. Nesse caso, o que parece mais freqüente é a utilização de textos durante anos seguidos, sem uma atualização.

Outro aspecto evidenciado pelas unidades de sentido foi a falta de saberes pedagógicos pelos membros do corpo docente. Tal situação parece dificultar a ação desses professores na produção de conhecimento disciplinar (Cortesão, 2000). Como resultado, fica difícil levar para sala de aula os resultados das pesquisas mais recentes e envolver os alunos nesse processo de produção do conhecimento.

Com relação às unidades de sentido que puderam ser enquadradas no eixo metodológico, percebemos que a maior ênfase foi dada a aspectos associados à educação bancária (16 ocorrências). Nesse caso, parece que a falta de uma preparação teórica para lidar com os aspectos pedagógicos tem levado a maioria dos professores estudados a repetir o tipo de prática docente que vivenciaram durante seus cursos de graduação, sem uma análise crítica das

mesmas. Dessa forma, parecem estar ocorrendo nesse curso dois tipos de fenômenos citados por Porlán e Rivero (1998): identificação do saber profissional com o saber disciplinar, provavelmente devido à ênfase dada à produção de conhecimento específico associada à falta de conhecimento teórico sobre o fazer pedagógico, e limitação dos conhecimentos dos professores aos “saberes baseados na experiência”, que são influenciados pela cultura pedagógica do ambiente de trabalho. Em ambos os casos, o resultado é a repetição de modelos de prática pedagógica, sem uma adaptação às necessidades atuais de formação de profissionais.

No cruzamento dos dois eixos, um dado digno de nota é que apenas um terço dos professores se referiu aos dois eixos. Além disso, as unidades de sentido associadas ao eixo metodológico incidiram predominantemente na categoria “educação bancária” (16 dentre 24 ocorrências). Dessa forma, os cruzamentos sinalizam para possíveis práticas docentes desses professores que não estimulam a autonomia dos alunos, como seria desejável num curso superior.

Com relação às categorias emergentes, um fator que merece destaque é a falta de referência a aspectos ligados diretamente às atividades do professor em sala de aula. Ao invés disso, os professores se ressentem das condições de trabalho e da falta de valorização profissional pela universidade. Essas unidades de sentido sinalizam para uma visão da prática pedagógica como uma atividade complementar do docente universitário, cuja maior preocupação é com sua carreira de pesquisador.



---

**CAPÍTULO VI**  
**O OLHAR DO ALUNO SOBRE A PRÁTICA**  
**PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES**

---

## **CAPÍTULO VI**

### **O OLHAR DO ALUNO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES**

Neste capítulo iremos analisar a visão dos alunos sobre a prática pedagógica de seus professores, a partir dos dados obtidos através de dois instrumentos de pesquisa. O primeiro foi um questionário aplicado aos alunos de todos os períodos do curso de Medicina Veterinária (ver anexo 02), composto de três blocos de perguntas fechadas e uma pergunta aberta acerca da prática pedagógica dos seus professores. Consideraremos como objeto de análise as respostas dadas pelos alunos à questão aberta, que solicitava suas opiniões, sem nenhum tipo de direcionamento. Optamos por essa parte do questionário para captar os aspectos que mais sensibilizaram os alunos.

As perguntas fechadas, por sua vez, permitiram obter uma visão geral, no período em que o aluno estava cursando, acerca do processo de avaliação adotado nas disciplinas, diversos aspectos concernentes às ações dos professores e a auto-avaliação do aluno sobre suas ações durante o desenvolvimento das disciplinas. Nesse caso, como as respostas dos alunos foram expressas de forma quantitativa, não permitindo aprofundar uma reflexão qualitativa sobre a prática docente, decidimos não enfatizar a análise desses dados.

Acreditamos que, pelas características de cada período, em relação ao tipo de disciplinas oferecidas (teóricas ou práticas), os dados obtidos permitem-nos identificar aspectos pedagógicos considerados significativos pelos alunos. Além disso, relacionamos, sempre que possível, as falas dos alunos com as categorias dos eixos propostos por Cortesão (2000).

Os dados serão analisados de acordo com os encaminhamentos teóricos de Bardin (2000) e os alunos serão identificados pelos períodos que estão cursando (1º período, 2º período etc.).

O segundo instrumento de pesquisa foi um outro questionário (ver anexo 3), aplicado em 2005, quando retornamos ao campo de coleta de dados. Esse questionário foi composto de perguntas fechadas e abertas, tendo sido aplicado apenas aos alunos do nono período. Esse grupo foi escolhido por

corresponder ao período cujas falas apresentaram apreciações mais negativas a respeito da prática docente, quando foi aplicado o primeiro questionário. Além disso, esses alunos estão numa fase conclusiva do curso, o que permite ter uma visão geral da prática pedagógica de seus professores.

De um modo geral, quando não foi possível estabelecer uma relação com os eixos de análise postulados por Cortesão (2000), identificamos as "categorias emergentes" do discurso dos alunos, que também estão associadas à prática docente.

Desse modo, temos dois conjuntos de dados para análise: um primeiro olhar dos alunos e um retorno ao campo de pesquisa, a fim de observar se houve mudança ou permanência na forma como os alunos percebem a prática pedagógica de seus professores. Por fim, faremos algumas considerações acerca desses dois momentos de observação.

### **VI.1. Um primeiro olhar dos alunos sobre a prática pedagógica dos professores**

Antes de iniciarmos a análise de conteúdo das falas dos alunos, é pertinente que façamos um levantamento global das respostas às questões fechadas, feitas pelos alunos de todos os períodos letivos. Para tanto, apresentaremos um quadro com a distribuição percentual média das respostas de todos os alunos do curso de Medicina Veterinária às questões fechadas do primeiro questionário.

No que tange às questões ligadas à avaliação da disciplina e da aprendizagem (questões 1 a 7), verifica-se que houve uma predominância de observações negativas entre as opiniões dos alunos. A maior parte expressou que a avaliação foi realizada nos moldes tradicionais, ou seja, apenas 31,95% afirmaram que sempre foram informados sobre os erros que cometeram, enquanto apenas 33,24% afirmaram que sempre foram reorientados sobre os erros que cometeram. Além disso, apenas 44,06% dos alunos afirmaram que a avaliação desta disciplina foi sempre coerente com os objetivos propostos, o que é confirmado por algumas falas que se referem a cobranças que não correspondem ao que foi trabalhado em sala de aula. Finalmente, observamos que apenas 43,27% dos alunos afirmaram que os conceitos atribuídos

expressaram a sua aprendizagem nesta disciplina, o que complementa uma visão geral negativa sobre a maneira como estão sendo avaliados pelos seus professores.

**QUADRO 7**  
**DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL MÉDIA DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES FECHADAS DO PRIMEIRO QUESTIONÁRIO**

Questões	SEMPRE	ÀS VEZES/ RARAMENTE	NUNCA
1. Teve conhecimento do programa da disciplina no início das aulas?	18,69	62,76	18,56
2. Foram discutidos no início do semestre os critérios de avaliação da aprendizagem?	48,45	31,24	20,30
3. A avaliação desta disciplina foi coerente com os objetivos propostos?	44,06	34,46	21,48
4. Após a avaliação foi informado sobre o rendimento obtido?	39,61	39,44	20,95
5. Após a avaliação foi informado sobre os erros que cometeu?	31,95	28,84	24,40
6. Foi reorientado sobre os erros que cometeu?	33,24	21,03	43,73
7. Os conceitos atribuídos expressaram a sua aprendizagem nesta disciplina?	43,27	30,71	26,02
8. O professor desta disciplina foi assíduo?	47,30	42,97	9,74
9. O professor desta disciplina foi pontual?	27,84	60,66	11,50
10. O professor conseguiu despertar o interesse do aluno?	12,8	28,60	58,59
11. A exposição da disciplina foi clara e objetiva?	51,01	27,06	21,93
12. O professor estava atualizado em relação ao conteúdo programático?	46,43	29,90	23,67
13. As relações professor/aluno favoreceram o processo ensino-aprendizagem?	25,35	42,24	32,41
14. O professor aceitou os questionamentos e críticas dos alunos?	49,34	26,82	23,85
15. O professor incentivou os alunos a participar, discutir e expressar suas idéias?	31,07	44,81	34,11
16. O professor demonstrou domínio e segurança no conteúdo ministrado?	46,01	39,30	14,69
17. Quando solicitado, o professor esclareceu dúvidas com relação à disciplina?	34,59	50,44	14,96
18. Houve disponibilidade do professor para lhe atender em horário extra classe?	32,43	55,70	21,87
19. Você foi assíduo às aulas?	47,31	38,48	14,21
20. Você foi pontual às aulas?	49,75	26,58	23,67
21. Seu desempenho nesta disciplina foi satisfatório?	48,67	28,79	22,54
22. Leu a bibliografia pertinente à disciplina?	26,68	21,53	51,79
23. Procurou aprofundar os estudos com leitura complementar?	31,35	40,31	28,34
24. Estudou somente às vésperas das avaliações?	17,48	29,79	52,73
25. Sentiu-se motivado para o aprendizado desta disciplina?	18,38	26,94	54,68
26. Procurou esclarecer as dúvidas em relação a esta disciplina?	29,71	43,13	27,16
27. Você procurou estabelecer relação entre conteúdo abordado com outros conteúdos anteriormente adquiridos?	12,79	27,96	59,25
<b>Médias dos percentuais por intervalo</b>	<b>35,93</b>	<b>36,48</b>	<b>27,63</b>

Com relação às questões referentes à avaliação do professor (questões 8 a 18) os resultados indicaram que, apesar da maioria ter considerado que as exposições das disciplinas sempre foram claras e objetivas (51,01%), os professores não conseguiram despertar o interesse dos alunos (58,59% na categoria "nunca"). Além disso, a maioria dos alunos também considerou que as relações entre os professores e os alunos não favoreceram o processo de ensino-aprendizagem (32,41% na categoria "nunca" e 42,24% nas categorias "às vezes" e "raramente").

Quanto à auto-avaliação dos alunos (questões 19 a 27), quase metade dos alunos (47,31%) afirmou que sempre foram assíduos e chegaram pontualmente às aulas (49,75%). Entretanto, também menos da metade ficou satisfeita com relação ao seu desempenho nas disciplinas. Nesse sentido, a maioria dos alunos reconhece que não colaborou muito para obter bons resultados. Dessa forma, 51,79% afirmaram que nunca leram a bibliografia indicada, enquanto 59,25% afirmaram que nunca procuraram relacionar o conteúdo abordado com outros adquiridos previamente. Por outro lado, apesar de não terem lido a bibliografia, 52,73% afirmaram que nunca se limitaram a estudar apenas na véspera das provas, o que levanta um questionamento sobre o material que eles utilizam para estudar. Será que eles se limitam a ler suas notas de aulas? Um outro aspecto relevante é que 54,68% dos alunos afirmaram que nunca se sentiram motivados para aprender as disciplinas que cursaram. Este último aspecto será aprofundado na análise de conteúdo a ser realizada nas respostas à questão aberta.

Apresentaremos em seguida as categorias de análise que foram aplicadas às respostas da questão aberta do primeiro questionário e, posteriormente, procederemos à análise de conteúdo das mesmas. Esta organização está mostrada no quadro 9.

**Quadro 9**  
**VISUALIZAÇÃO GERAL DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE**

CATEGORIAS	INDICADORES DE ANÁLISE
Eixo da aquisição dos saberes: reprodução/produção	1) conteúdo do manual 2) utilização da produção científica de outrem 3) produção de conhecimento disciplinar pelo próprio (investigação)
Eixo metodológico: domesticação/emancipação	1) educação bancária 2) educação ativa e/ou investigativa 3) educação contextualizada (dispositivos de diferenciação pedagógica)

**VI.1.1 O eixo de aquisição de saberes: reprodução/produção**

A análise da pergunta aberta identificamos 22 ocorrências de unidades de sentido associadas ao eixo de “aquisição de saberes: reprodução/produção”. O quadro que segue mostra a distribuição das quantidades de falas em cada categoria, por período.

**Quadro 10**  
**LOCALIZAÇÃO DAS UNIDADES DE SENTIDO DOS ALUNOS DE ACORDO COM AS CATEGORIAS DO EIXO DE AQUISIÇÃO DE SABERES: REPRODUÇÃO/PRODUÇÃO**

CATEGORIAS/ PERÍODOS	CONTEÚDO MANUAL	UTILIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DE OUTREM	PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DISCIPLINAR PELO PRÓPRIO (INVESTIGAÇÃO)	TOTAL
1º Período				
2º Período		2	6	8
3º Período				
4º Período	2	1		3
5º Período	2	1	1	4
6º Período	4		1	5
7º Período				
8º Período			1	1
9º Período				
10º Período			1	1
TOTAL	8	4	10	22

Observa-se que a maior quantidade de falas dos discentes (10) encontra-se na categoria “produção de conhecimento disciplinar pelo próprio (investigação)”, seguida pela categoria “conteúdo do manual”, com oito falas e pela categoria “utilização da produção científica de outrem”, com quatro falas. Esses números revelam a forma como os alunos percebem seus professores, como também apontam para uma ausência da utilização de suas pesquisas em sala de aula. Encontramos, além disso, alunos de quatro períodos (1º, 3º, 7º e 9º) que não emitiram comentários a respeito desse eixo.

Em seguida, iniciaremos a análise das unidades de sentido do eixo de aquisição de saberes por categoria.

### **VI.1.1.1 Conteúdo do Manual**

A primeira categoria desse eixo refere-se à situação em que o professor exerce uma prática apoiada, em termos epistemológicos, ao conteúdo existente no livro-texto ou em outros materiais que servem de consulta constante aos alunos.

Notamos na falas abaixo uma crítica ao professor, o qual, na visão dos alunos, parece não dominar a disciplina:

"O professor P59 precisa aprofundar seus conhecimentos, é muito limitado ao programa e ao livro-texto" (4º período).

"O professor P59 precisa se atualizar em seus conhecimentos para poder trazer assuntos mais atuais para a sala de aula..." (4º período).

No tocante ao eixo de análise de Cortesão (2000), a fala remete à situação daquele professor que não apresenta outras informações além daquelas dadas no manual, aqui citado como livro-texto. Assim, essas unidades de sentido deixam entrever a recorrência a materiais de apoio desatualizados.

Esse tipo de comentário, tendo sido feito por alunos do 4º período, pode estar associado às disciplinas oferecidas, que requerem um conjunto de competências baseadas em conhecimentos práticos e atualizados. Nesse caso, os professores responsáveis por essas disciplinas não estão entre os dezoito que foram entrevistados e podem ser professores que não enfatizam a utilização dos resultados mais recentes das pesquisas acadêmicas.

Em virtude do descontentamento de alguns alunos com relação aos materiais de apoio desatualizados, surgiram reivindicações como as seguintes:

"A Universidade deveria ter um provão para os seus professores, principalmente no que se refere ao conteúdo atualizado" (5º período).

"...espero que algum dia o curso tenha apenas professores médicos veterinários e especializados, com muitas pesquisas realizadas" (5º período).

No que se refere às duas últimas falas, a primeira sugere que a instituição poderia implantar mecanismos de verificação de atualização profissional para os docentes. Na segunda, por sua vez, o discente revela a necessidade de conhecimento especializado na área na qual vai atuar profissionalmente.

As disciplinas que compõem o 5º período requerem as mesmas competências que as disciplinas do 4º período, o que pode explicar a preocupação dos alunos desse período com a atualização das informações veiculadas por seus professores. Além disso, é interessante notar que dentre os sete professores que lecionam nesse período, três estão no grupo dos que foram entrevistados (P3, P7 e P15).

A falta de atualização também foi notada por alunos do 6º período:

"Na disciplina DO, a professora não correspondeu às expectativas dos alunos. Na aula baseava-se em leituras de transparências já bem antigas e textos desatualizados, o que não é satisfatório para uma disciplina tão importante como esta" (6º período).

Essa falta de atualização também foi associada à falta de preparo demonstrada por professores substitutos, isto é, aqueles que possuem um vínculo temporário com a instituição, sendo geralmente pouco qualificados:

"Os professores substitutos precisam de mais preparação para assumir turmas a nível de 3º grau, não têm conhecimento atualizado e não incentivam os alunos com essa limitação." (6º período)

A fala seguinte demonstra uma outra forma de limitação no fazer didático, tendo em vista que, apesar de o professor ser assíduo, a prática pedagógica limita-se exclusivamente ao que determina o conteúdo programático, o que caracteriza uma prática rígida e pouco propícia à atualização e à construção de novos conhecimentos.

"Disciplina DT: As professoras são assíduas, cumprem os conteúdos pré-estabelecidos no programa, são pontuais..." (6º período)



Esses comentários também podem ser relacionados às disciplinas que compõem o 6º período, que requerem intensa atividade prática e demandam competências semelhantes às aquelas requeridas no 4º e 5º períodos. Assim, observamos que a percepção da prática pedagógica dos professores nesses três períodos focaliza o aspecto da atualização e da necessidade de associar os conteúdos teóricos com aspectos práticos, fazendo com que os alunos não se satisfaçam com uma prática tradicional limitada à repetição de informações ultrapassadas.

#### **VI.1.1.2 Utilização da produção científica de outrem**

Foram associadas a esta categoria quatro unidades de sentido. Nesse ponto os alunos demonstraram insatisfação quando o professor não trouxe para a sala de aula as produções científicas de pesquisadores diversos, como também, valorizaram as atitudes pedagógicas que extrapolam o livro-texto e são enriquecidas com publicações diversas e atualizadas.

As três próximas unidades de sentido retratam exatamente o interesse dos alunos pelas pesquisas que são desenvolvidas em sua área profissional. Essas falas reconhecem que alguns professores assumem a responsabilidade de buscar um conhecimento mais atual.

"...conhecer a matéria profundamente, acompanhando a produção mais atual..." (2º período)

"Existem professores que mostram saber muito, conhecer coisas atuais..." (2º período)

"...Os professores têm um bom domínio dos assuntos atuais..." (4º período)

No 2º período as disciplinas são mais de cunho teórico do que prático. Além disso, os alunos ainda não desenvolveram uma postura mais crítica em relação à universidade, devido ao pouco tempo que estão no curso. É interessante notar também que nenhum dos professores desse período está no grupo dos entrevistados.

A fala do aluno do 4º período vem se opor às falas registradas anteriormente, indicando que nem todos os professores desse período têm uma prática pedagógica limitada ao conteúdo do manual.

O mesmo ocorre com a fala seguinte, de um aluno do 5º período:

"O professor P3 da disciplina DI, é ótimo professor, inclui pesquisas novas na matéria, assim ficamos por dentro do que está acontecendo em termos de conhecimento..." (5º período)

A fala do discente acima é um exemplo de uma referência positiva aos professores que têm um bom domínio das produções mais atuais, remetendo à possibilidade de esses professores levarem para a sala de aula e tornarem acessíveis esses conhecimentos. É importante ressaltar que o professor P3 faz parte do grupo dos entrevistados.

#### **VI.1.1.3 Produção de conhecimento disciplinar pelo próprio (investigação)**

Nesta categoria foram identificadas dez unidades de sentido. Com elas, os alunos puderam expressar opiniões favoráveis e desfavoráveis acerca da produção científica de seus professores.

Quando um aluno se refere à produção que um professor deve ter, captamos um reconhecimento do valor docente advindo do conhecimento que este possui. As três unidades de sentido que seguem enfatizam positivamente a produção científica dos docentes:

"Defrontamo-nos com professores de grande conhecimento na sua especialidade, muita produção." (2º período)

"...mudou a minha própria visão do conhecimento, a importância de produzir o conhecimento." (2º período)

: "Ele queria que todos nós tivéssemos a mesma paixão que ele tinha pelo conhecimento, que estudássemos e produzíssemos muito..." (2º período).

Em síntese o que essas unidades de sentido têm em comum é o reconhecimento da importância da produção científica. Todos os alunos reconhecem a grande contribuição dada pelos professores com suas pesquisas,

quando, evidentemente, podem a elas ter acesso. Isso ocorre no caso desses professores. Além disso, encontramos o caso de um aluno que se sente estimulado pelo professor em produzir conhecimento. Esse tipo de estímulo pode levar os alunos a se sentirem mais responsáveis pela construção do seu saber, pela valorização do seu curso e pela sua profissionalização.

Em contrapartida, temos professores nesse período que, apesar de produzirem muito, não levam o resultado dessa produção para a sala de aula, como pode ser observado nas falas seguintes:

"...o que tenho observado até agora é que a maioria, está mais preocupada com seus próprios trabalhos, com suas pesquisas do que com o próprio curso ou com o aluno..." (2º período).

"Parece que estão mais interessados em defender suas teses e trabalhos do que em lecionar..." (2º período).

"As causas são várias, mas muitas delas se prendem a desenvolver os seus próprios trabalhos para tese, congressos, pesquisas (...) Não creio que a maioria não tenha domínio da matéria, pelo contrário" (2º período).

Nesse caso, os alunos queixam-se de não ter acesso aos conhecimentos científicos produzidos pelos seus professores. Eles reconhecem a importância da pesquisa, mas gostariam que essas pesquisas fossem incorporadas à prática pedagógica. Esses exemplos evidenciam que não basta valorizar a pesquisa no ambiente universitário, se a mesma não for direcionada para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação. Quando isso não ocorre, todo o esforço despendido visa apenas projetar os membros da comunidade acadêmica como grandes pesquisadores, sem trazer benefícios para a formação dos futuros profissionais.

De um modo geral, os alunos do segundo período reconhecem que seus professores têm uma grande produção científica, porém a mesma não reverte, na proporção que eles gostariam, para as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Um exemplo oposto é dado por um aluno do 5º período:

"..., porém precisa conter os seus (conhecimentos) dentro da sala de aula." (5º período).

Nesse caso, o professor parece esquecer que seus resultados de pesquisa precisam ser trabalhados para serem utilizados na sala de aula. Um excesso de informações, assim como o uso de uma linguagem inadequada pode ser prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem.

Um reconhecimento positivo da produção docente também é encontrado num aluno do 6º período:

"Responder o questionário me possibilitou refletir, questionar e tomar consciência de como são produtivos os nossos professores e do tipo de conhecimento que estamos adquirindo" (6º período).

Nesse caso, a realização da pesquisa propiciou ao aluno uma reflexão sobre a qualidade do trabalho dos seus professores, baseada no aspecto do conteúdo utilizado em sala de aula.

Um outro fator que interfere na prática pedagógica do professor, mesmo daqueles que têm uma produção científica constante, é a sobrecarga de compromissos, ora acadêmicos, ora administrativos. Tal problemática está visível na fala seguinte:

"...Quanto aos ditos "bons professores", geralmente são os mais ocupados e têm atividades burocráticas e de pesquisa muito intensas..." (8º período).

Nesse sentido, o excesso de atividades é percebido pelo aluno como um fator negativo sobre a qualidade da prática docente. Tal situação tem ocorrido devido às políticas públicas voltadas para o ensino superior, responsáveis pela falta de reposição dos quadros docentes, gerando um acúmulo de atividades para aqueles que continuam na ativa.

A produção científica dos professores também é vista como um recurso que precisa ser melhor explorado:

"Vejo a UFRPE com grandes possibilidades, somos o curso que mais produz no Nordeste. Temos que juntar instituição, professores e alunos e levantar o padrão de qualidade dos veterinários que estão saindo. O mundo do trabalho é competitivo, só vence quem for bom, criativo e produtivo" (10º período).

O conjunto das unidades de sentido referentes a esse eixo permitiu-nos verificar que os discentes alimentam grandes expectativas com relação aos

saberes de seus professores. A pesquisa que eles realizam é reconhecida e valorizada como potencialmente responsável pela qualidade da formação profissional. Entretanto, muitos alunos se ressentem da falta de aplicação desses saberes nas diversas disciplinas do curso.

Na seção seguinte iremos analisar as unidades de sentido referentes à questão metodológica.

VI.1.2 O eixo metodológico: domesticação/ emancipação

As respostas dos alunos à pergunta aberta do primeiro questionário apresentaram 26 unidades de sentido associadas ao eixo “metodológico: domesticação/emancipação”. O quadro que segue mostra a distribuição das quantidades de falas em cada categoria, por período.

Quadro 11  
LOCALIZAÇÃO DAS UNIDADES DE SENTIDO DOS ALUNOS DE ACORDO COM AS CATEGORIAS DO EIXO METODOLÓGICO: DOMESTICAÇÃO/EMANCIPAÇÃO

Categorias/ PERÍODOS	EDUCAÇÃO BANCÁRIA	EDUCAÇÃO ATIVA/INVESTIGATIVA	EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA	TOTAL
1º Período	-			
2º Período	2		2	4
3º Período	1			1
4º Período	3			3
5º Período	1			1
6º Período	4	1	1	4
7º Período	2			2
8º Período			1	1
9º Período	1	2	3	6
10º Período	2			2
TOTAL	16	3	7	26

A maior quantidade de falas dos discentes (16) encontra-se na categoria "educação bancária", enquanto a menor quantidade de falas (3) está associada à categoria "educação ativa /investigativa". Com esse resultado, tentaremos traçar o perfil do olhar dos alunos sobre a metodologia utilizada pelos professores em sala de aula.

Dentre todos os períodos, apenas o primeiro não apresentou alunos que tenham se posicionado com relação a este eixo. Isso pode ser

explicado pelo fato de estarem iniciando a graduação e ainda não terem uma opinião formada a respeito da prática de seus professores.

A seguir, serão comentadas as unidades de sentido associadas às diversas categorias do eixo metodológico: domesticação/emancipação.



### VI. 1.2.1 Educação Bancária

A esta categoria estão associadas 16 unidades de sentido, que se distribuem ao longo de todos os períodos, com exceção do 1º e do 8º. O primeiro aspecto a ser notado é o discurso tradicional utilizado pelo próprio aluno, que é usado na sua expressão de insatisfação perante o ensino que lhe é oferecido. A recorrência à expressão "transmitir conhecimento" ou "transmitir conteúdo" no discurso dos alunos denota o grau de passividade que caracteriza a prática utilizada na sala de aula, na qual o professor transmite algo para um aluno que passivamente recebe. As falas seguintes ilustram bem essa prática bancária:

"Alguns (professores) procuram de qualquer maneira cumprir seu cronograma de aulas, transmitindo os conteúdos, não importando se o aluno está acompanhando ou não. É preferível reformular o cronograma e dar uma boa aula e um bom curso de que apenas segui-lo" (2º período).

"Alguns professores dão o programa muito rápido para ensinar tudo. Eu acho isso errado, pois a partir do momento em que o professor assume lecionar, ele tem que conduzir o ensino dando preferência a transmitir bem e organizar o conteúdo de sua matéria" (2º período)

Percebemos também, nessas unidades de sentido, o rigor dos professores no cumprimento do programa, o que revela um perfil pouco maleável e aberto à negociação com os alunos. Além disso, essas falas consideram desfavorável essa prática dos professores, que não leva em conta os interesses e o rendimento dos alunos, correspondendo dessa forma ao que denominamos de "educação bancária".

Apesar de esses alunos estarem no 2º período, já conseguem identificar essas características como sendo altamente insatisfatórias.

Dentre os traços característicos de uma educação bancária, identificados nas falas dos alunos, merecem destaque as questões referentes à apatia dos alunos, à falta de participação, à falta de motivação. Nesses casos parece que nada é feito para mudar esse quadro, o que pode ser observado em quase todos os períodos do curso. Vejamos um exemplo dessa ocorrência:

"Devo confessar que no começo me sentia uma verdadeira mula, "engolindo e ruminando" tudo que os professores diziam" (3º período).

A falta de abertura para o estabelecimento de um contrato didático pedagógico também é motivo de insatisfação, como revela um dos alunos:

"...o conteúdo dos professores é muito bom, repassam bem a matéria, no entanto não nos é permitido dar sugestões sobre conteúdos que gostaríamos de estudar..." (4º período).

Além de uma apatia que os professores parecem não reverter, segundo os alunos, um outro fator que retrata uma prática bancária são as atitudes repetitivas e autoritárias de alguns professores. Nas falas seguintes essas atitudes ficam evidentes:

"P18 da disciplina DO é uma fita cassete que vai e volta, nunca despertou interesse do aluno, é notória sua aula, extremamente cansativa, e intransigente na correção" (5º período).

Na disciplina DP a professora P64 parece ter decorado um livro, cada ponto, cada vírgula, a aula é cansativa e maçante, ela transmite o conteúdo sempre no mesmo ritmo" (6º período).

A visão negativa que os alunos predominantemente apresentaram nesta seção acerca da prática de seus professores pode ter como pressuposto uma concepção do papel do professor semelhante à que expôs este aluno.

Podemos verificar que alguns professores possuem uma prática pedagógica percebida como positiva, especialmente com referência à capacidade de encaminhar suas ações didáticas e apresentar suas idéias:

"Um bom professor, ou melhor, educador, deve ter o domínio na clareza das idéias e conhecimentos, como também a forma de passá-los aos alunos. São exemplos de tais qualidades os professores P22 (da disciplina DÁ), professor P82 (DK), P64 (DM), P15 (DN), P66 (DC) e P20 (DE)" (7º período).

Consideramos oportuno registrar que os alunos consideram como negativa a característica dos professores de centralizar todo o processo de ensino-aprendizagem, ignorando o interesse do aluno, quando esse sinaliza para uma postura mais participativa na sala de aula:

"...mas não ensinam nada; a aula fica parada, sem objetivo, estática e os alunos ficam passivos ausentes" (9º período).

"Um é aquele que é excelente como transmissor de conhecimento sobre a sua matéria, mas mau professor quando não permite a participação do aluno no processo de ensinar" (10º período).

Considerando todos os exemplos de falas apresentados acima, percebemos que a visão dos alunos ao longo de quase todos os períodos, com relação à prática pedagógica de seus professores, é de uma atividade altamente centralizada no próprio professor, que decide sozinho o que considera mais significativo para a formação dos alunos. Dessa forma, esses professores adotam uma postura que pode ser considerada como de uma educação bancária, nos moldes definidos por Freire (2000).

#### **VI.1.2.2 Educação Ativa e/ou Investigativa**

Com relação a esta categoria, foram associadas três unidades de sentido, que apresentam o professor de uma forma diferente, trazendo o aluno para se tornar participante do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, além de organizar um material enriquecedor para utilizar em suas aulas, o professor também incentiva a participação ativa e a interação, tanto entre os alunos como entre aluno e professor.

Na visão de Cortesão (2000), a utilização de uma metodologia ativa e/ou investigativa pelo professor, leva o aluno a assumir o seu próprio processo de aprendizagem, abandonando a posição de mero receptor do conhecimento. Para tanto, o professor precisa mudar sua perspectiva sobre o processo de



ensino-aprendizagem, deixando de assumir uma postura epistemológica dogmática, para a qual basta mostrar o objeto do conhecimento a seus alunos, para garantir a aprendizagem (Hessen, 1999) e passando a adotar uma perspectiva de construção do conhecimento, na qual o aluno precisa interagir ativamente com o objeto do conhecimento para conseguir apreendê-lo (Piaget, 1977).

Vemos nas falas seguintes que os alunos já têm uma conscientização sobre a importância de uma participação mais ativa na sala de aula:

"Acho que as disciplinas devem ser ministradas com mais motivação, e permitir mais envolvimento por parte do aluno." (6º período)

"A ação didática competente supõe o domínio do conteúdo específico e dos meios que favoreçam o seu ensino e a aprendizagem participativa" (9º período).

"A questão da didática tem sido um dos fatores que vêm prejudicando a turma no sentido de não permitir aos alunos uma participação mais efetiva na própria aprendizagem" (9º período)

Observamos que essas falas foram emitidas por alunos do 6º e 9º períodos, que correspondem aos momentos mais críticos durante o curso, com relação às apreciações feitas pelos alunos sobre o desempenho do corpo docente.

Nessa última fala, notamos uma crítica que o aluno faz em relação à prática que o professor vem utilizando em suas aulas. Demonstra a preocupação com o prejuízo que toda turma está sofrendo em sua formação. Sinaliza que a falta de participação dos alunos dificulta o processo da aprendizagem.

### **VI.1.2.3 Educação Contextualizada**

Utilizar de uma metodologia que permita construir e planejar dispositivos de diferenciação pedagógica surge como outra competência da pedagogia em questão, que é mobilizar os alunos para que aprendam, compreenda e tenha êxito na sua aprendizagem. Para que isso ocorra, o

professor precisa adquirir um bom e amplo repertório de dispositivos e de seqüências didáticas possibilitando o que pode vir a contribuir no processo de construção do saber de seus educando.

Envolver os alunos em atividades de pesquisa e utilizar os seus saberes e as suas experiências nos trabalhos acadêmicos, é outra competência que o professor necessita adicionar em suas atividades de sala de aula, o que pode contribuir para criar motivação e participação atuante de seus alunos. Isso no leva a pensar, que o professor pode instigar no seu aluno a vontade de ir atrás de novos conhecimentos e não permitir que o aluno fique acomodado esperando que o professor traga pronto e acabado novos conhecimentos.

Na próxima fala, o aluno comenta:

"Perceber os vários ângulos de uma questão, as várias perspectivas de uma matéria ampliou a minha compreensão de como atuar na minha profissão, usando o que eu já sabia e completando com o curso..." (2º período)

O que remete claramente à importância do trabalho do professor ter utilizado uma prática pedagógica que lhe permitiu ampliar o seu horizonte voltado para o contexto onde vai atuar em sua profissão. Isto é, podemos inferir que o professor construiu com segurança os novos conhecimentos de sua disciplina com a participação dos alunos, preparando assim, o aluno para uma atuação efetiva em sua profissão.

Observamos que as três próximas falas mostra crítica negativa dos alunos aos aspectos da prática do professor referentes a insegurança, integração, contextualização e desmotivação. Aspectos da prática pedagógica docente que pode influir diretamente na formação final do profissional.

"Acho que há mesmo falta de interesse em ensinar, transmitir conteúdo, formar profissionais integrados ao meio onde vão atuar." (2º período)

"Infelizmente a grande parte do corpo docente é formada por pessoas as quais passam insegurança, não demonstram sua aplicação no real, não contextualizam o assunto, levando a disciplina ao desinteresse do aluno." (6º período)

"...alguns professores em seu trabalho pedagógico não levam em consideração o contexto onde eles vão atuar, limitando-se à sua disciplina e impedindo-os de discutir problemas políticos, sociais e profissionais durante o curso". (8º período)

Vale observar que o aluno considera importante:

"O desenvolvimento independente e a autonomia intelectual dos alunos...(9º período)

De acordo com a apreciação desse aluno, o professor tem sido castrador no sentido de utilizar uma metodologia que não permita orientar os alunos num processo de desenvolvimento intelectual, ou seja, os conhecimentos adquiridos com o exercício prático da profissão e levado para o contexto da sala de aula teriam um papel fundamental na formação desses alunos. Desse modo, fica evidente a falta de fusionar a teoria e a prática não permite a apropriação pelos alunos de sedimentarem novos conhecimentos. Sendo assim, o profissional de Medicina Veterinária termina o curso e leva consigo uma enorme defasagem. Como podemos observar nas falas seguintes:

Se tivesse feito um curso mais voltado para a prática, sairia com uma bagagem de conhecimento melhor, com maior segurança para enfrentar o mundo aí fora" (9º período)

"Temos tão poucos professores que nos preparam para pensar, para andar com os nossos próprios pés..." (9º período)

Por fim, percebemos que os alunos valorizaram a produção científica de seus professores, fazem críticas pela falta de aulas práticas e sente falta de uma participação atuante nas aulas com os novos conhecimentos científicos advindo das pesquisas dos seus docentes. O que pode ser fundamental para a ocorrência de uma formação superior com qualidade. Além disso, grande parte desses professores que foram avaliados pelos alunos ressaltaram a produção própria em seus depoimentos, no entanto, em suas práticas não são associadas esses novos saberes e não estimulam no aluno a uma educação contextualizada.

Estão agrupadas na seção seguinte 82 unidades de sentido dos alunos que extrapolaram as categorias dos dois eixos propostos por Cortesão, mas que remetem de alguma forma à questão da prática pedagógica do professor. Organizamos essas falas em cinco categorias, que apresentamos no quadro a seguir.(ver anexo 07)

### VI.1.3 Categorias emergentes da resposta aberta do primeiro questionário

**Quadro 12**  
**CATEGORIAS EMERGENTES**

<b>Categorias</b>	<b>Apreciações Positivas</b>	<b>Total</b>	<b>Apreciações Negativas</b>	<b>Total</b>	<b>Total Geral</b>
Apreciações Gerais	4º, 5º, 6º, 6º,	4	1º, 2º, 4º, 6º, 6º, 6º, 7º, 9º, 9º, 9º, 9º, 9º, 9º, 9º, 9º, 10º, 10º, 10º, 10º, 10º, 10º, 10º	23	27
Planejamento	8º	1	2º, 2º, 4º, 4º, 5º, 6º, 6º, 6º, 6º, 6º, 7º, 9º, 9º, 9º, 9º, 9º, 10º, 10º	18	19
Investimentos / comprometimentos	9º, 10º	2	2º, 2º, 2º, 5º, 7º, 7º, 8º, 9º, 9º, 9º, 9º, 9º, 9º, 10º	14	16
Avaliação			4º, 4º, 4º, 4º, 5º, 5º, 6º, 6º, 9º, 9º, 10º	11	11
Conteúdos	4º, 5º	2	6º, 7º, 7º, 7º	4	6
<b>Total</b>		9		73	82

As respostas identificadas pelos alunos em cada uma dessas categorias serão exemplificadas por amostragem, ficando a totalidade das respostas disponível no anexo 06.

#### VI.1.3.1 Apreciações Gerais

Dentre as categorias que emergiram da fala dos alunos a que apresentou maior incidência de unidades de sentido foi a de Apreciações **Gerais**, com 27 ocorrências, sendo 4 com conteúdo positivo e 23 com conteúdo negativo. As falas dos alunos abaixo apresentadas dão uma amostra de como eles percebem o conjunto dos elementos que compõem o processo de sua formação:

"... por outro lado percebo que a universidade deixa-nos novamente como no colegial, preocupados com notas. E os alunos entram nessa agora..." (2º período).

"... pela primeira vez alguém reconhece-nos e se preocupa com a nossa opinião e o nosso ponto de vista, querendo compreendê-los." (6º período).

"O programa é muito extenso para pouca carga horária..." (6º período).

"... ao término da universidade os alunos se sentem despreparados, inseguros..." (9º período).

"Não adianta falar, o ensino continua o mesmo." (9º período).

"... o ensino qualificado tecnicamente e voltado para o ser humano, a fim de formar não apenas máquinas, mas profissionais de respeito. (...)" (10º período).

Dos relatos dos alunos é possível identificar diferentes aspectos que são considerados relevantes, dentre eles: que a universidade dá continuidade a um pensamento e a um comportamento que não condiz com a postura acadêmica; que os alunos saem despreparados dos seus cursos; que os programas não são compatíveis com a carga horária destinada à disciplina. Percebe-se também um nível elevado de inquietação por não vislumbrarem a possibilidade de mudança do atual quadro em que se encontra o curso. Por outro lado, expressam o desejo de humanização do ensino, como também, reconhecem a oportunidade que tiveram de responder a este questionário como uma forma de valorização de suas opiniões.

Como podemos ver, há outros fatores que são considerados relevantes para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma satisfatória, pelo menos na perspectiva do educando. Seria interessante ouvir mais os alunos, para que aperfeiçoemos a formação dos profissionais.

### **VI.1.3.2 Planejamento**

A categoria planejamento inclui um conjunto de aspectos que servem de base para a metodologia adotada pelo professor. Os alunos, em seus comentários, referem-se a vários desses aspectos, como por exemplo:

"...fazer o aluno participar da aula (perguntas, seminários, trabalhos práticos, pesquisas...) " (2º período).

"...porém a professora P18 tem uma grande dificuldade de expressão: Fala muito baixo; fica muito presa ao retroprojeto, limitando-se a transmitir o que está escrito na transparência..." (6º período).

".... dominar o conteúdo que vai ensinar, repassar bem esse conteúdo, organizar bem a aula" (8º período).

De acordo com o ponto de vista dos alunos, ao planejar sua ação didática, o professor deveria incluir como atitude fundamental incentivar a participação dos alunos, independente do tipo de metodologia adotada. Mesmo no caso de uma aula expositiva, a participação pode ocorrer através de perguntas. Outras formas de participação também são desejadas, incluindo a realização de seminários, aulas práticas e pesquisas. Assim, de acordo com os alunos, mesmo adotando uma metodologia compatível com a educação bancária, o professor deveria permitir a participação dos educandos.

Outros aspectos citados pelos alunos e requeridos no planejamento de ensino foram a dificuldade de expressão e de utilização dos recursos audiovisuais. No primeiro caso, um professor com dificuldade de expressão deveria planejar sua ação didática de modo a não utilizar metodologias que enfatizassem a exposição oral, mas se baseassem em atividades de grupo. Assim, dependendo das características do professor, ele poderia superar suas deficiências através do emprego de conhecimentos pedagógicos. A deficiência desses conhecimentos pode estar ocorrendo entre os professores desse curso.

O mesmo tipo de argumento pode ser usado no caso da utilização de recursos audiovisuais. Cada tipo de metodologia requer um uso diferenciado dos recursos audiovisuais. Portanto, saber usar adequadamente esses recursos faz parte dos conhecimentos pedagógicos, que parecem estar faltando para o professor citado.

Finalmente, os alunos mencionaram a falta de domínio do conteúdo e a dificuldade de comunicação. Com relação ao primeiro aspecto, muitas vezes uma aparente falta de domínio reflete a ausência de um planejamento mais cuidadoso das atividades que o professor pretende desenvolver em suas

aulas. Assim, por não se dedicar minimamente ao planejamento, o professor pode ficar inseguro sobre o rumo que pretende adotar durante uma aula e passar uma falsa impressão aos alunos. Por outro lado, quando o professor se dedica mais a planejar suas aulas, ele faz uma revisão dos conteúdos que serão trabalhados, o que contribui para um melhor domínio dos mesmos. Desse modo, a falta de planejamento parece estar diretamente ligada à questão do domínio do conteúdo.

Com relação à dificuldade de comunicação, ela também pode ser associada à falta de planejamento, através da necessidade de organizar as seqüências didáticas de modo a facilitar o acesso do aluno aos conteúdos trabalhados. Nesse caso, quanto mais complexo for o conteúdo, mais requer um planejamento cuidadoso dos percursos metodológicos a serem adotados. Mais uma vez, essas ações requerem uma base teórica na área pedagógica, que precisa ser desenvolvida. Alguns professores conseguem realizar essas ações de forma intuitiva. Entretanto, a maioria insiste em tentar resolver esse problema sem recorrer a uma ajuda especializada.

### **VI.1.3.3 Investimentos / comprometimentos**

Freire (1983) ressalta que o homem só chegará à consciência do seu contexto e do seu tempo na relação dialética com a realidade, pois só dessa maneira terá a criticidade para aprofundar seus conhecimentos e tomar atitudes frente a situações objetivas. Nesse sentido, o papel do professor universitário serve como um espelho para os futuros profissionais que a universidade está formando. Entretanto, ao que parece, existe uma grande insatisfação dos alunos com respeito ao comprometimento dos professores em relação à sua prática pedagógica, como revelam as unidades de sentido abaixo, que servem como exemplos:

"Muitos professores estão na faculdade apenas porque o salário é bom, mas não têm nenhum compromisso com o aluno" (2º período).

"A universidade não pode ser cúmplice com a degradação dos profissionais, aceitando passivamente as regras do mercado e

fabricando apenas pedidores de emprego que vão colocar o seu "saberzinho" a serviço do sistema e das "multidões" (7º período).

"Com relação à disciplina DS durante todo o semestre só identificamos de 3 a 4 aulas no máximo" (7º período).

"... muitas vezes eles (os professores) percebem o descontentamento da classe na forma descomprometida como conduzem suas aulas, mas fazem de conta que não percebem e vão levando" (9º período).

De um modo geral, os alunos apresentam várias considerações relacionadas à falta de comprometimento/investimento de seus professores principalmente no que tange às questões de: falta de assiduidade; falta de qualidade no planejamento e execução das aulas, falta de diálogo para superar o nível de apatia demonstrado pelos alunos; e a omissão da universidade frente às questões pleiteadas pelo corpo discente.

Com base nisso, concordamos com Freire (2000) quando defende que o ato de ensinar requer uma relação ética, crítica e dialógica entre educador e educando, estando ambos em constante processo de aprendizagem. No caso em estudo, essa falta de compromisso e de investimento na profissão docente pode ser decorrente da ênfase colocada no papel de pesquisador pela própria universidade.

#### **VI.1.3.4 Avaliação**

As considerações dos alunos acerca da avaliação que vem sendo utilizada no departamento revelam uma perspectiva negativa. Vejamos algumas delas:

"A professora P67 não tem ou não sabe corrigir as provas, pois vários amigos foram prejudicados com seu tipo de correção..." (4º período).

"Deveria ser obrigação do professor entregar (mostrar) as provas para que o aluno tenha conhecimento do que errou" (4º período).

"...a universidade precisa ter o seu sistema de avaliação reformulado..." (6º período).

"...alguns professores, quando percebem que alguns alunos não dá bola para o que se fala na aula, descontam na prova" (9º período).



Observamos de um modo geral que os comentários dos alunos referem-se a aspectos diferentes do processo de avaliação. A primeira fala é um exemplo de uma crítica à capacidade do professor em corrigir o instrumento de avaliação que ele próprio construiu. Nesse caso, o que pode estar por trás dessa crítica é a não aceitação, por parte do aluno, da visão do professor sobre o conhecimento. Muitas vezes, encontramos professores que anulam a resposta de uma questão porque o aluno não chegou exatamente ao ponto que eles esperavam. Nesses casos, apesar de demonstrar que construiu sua resposta com compreensão do que estava fazendo, o aluno teve todo esse processo de construção desconsiderado pelo fato de não ter apresentado a resposta final desejada. Esse tipo de atitude geralmente é encontrado em professores que possuem uma visão dogmática do conhecimento e uma concepção de avaliação centrada no produto, ao invés de no processo.

Uma concepção de avaliação processual requer o estabelecimento de uma relação dialógica na construção do conhecimento (Hoffman, 1999). Quando isso não ocorre, como parece ser o caso em estudo, e os professores consideram que o conhecimento que os alunos devem adquirir já está pronto e deverá ser transmitido por eles, a concepção de avaliação encontrada entre esses professores é de uma verificação pontual de aquisição de conhecimentos pré-estabelecidos. Nesse caso, portanto, o processo de construção do aluno não é valorizado, o que se reflete em não ser pontuado durante a correção.

Essa posição dos professores com relação à construção do conhecimento também se reflete na falta de preocupação em dar um retorno aos alunos sobre seus erros. Ao invés disso, esses professores se preocupam em divulgar quais as respostas corretas, uma vez que elas são a parte que eles consideram importante no processo ensino-aprendizagem.

Os alunos também apresentaram uma visão geral negativa sobre o sistema de avaliação adotado na instituição, sendo muitos os comentários que exigiam mudanças nesse sistema, sem entrar em detalhes sobre os aspectos que deveriam ser mudados.

Outro aspecto ressaltado pelos alunos foi a utilização de uma avaliação punitiva, como estratégia de controle da turma. Esse tipo de postura

pode estar relacionado com uma visão de educação bancária por parte dos professores, uma vez que denota uma necessidade de centralizar as decisões do processo de ensino-aprendizagem, chegando ao extremo de desvincular a avaliação do desempenho do aluno, em termos de aprendizagem, associando-a às ações que ele exerce na sala de aula.

### **VI.1.3.5 Conteúdos**

Os desafios da prática docente passam também pela seleção e tratamento dos conteúdos programáticos. Na visão dos alunos, o que fica mais em evidência são as atitudes de segurança ou insegurança que os professores apresentam em sala de aula no momento de trabalhar os conteúdos das disciplinas, como demonstram os exemplos abaixo:

"...os professores têm domínio dos conteúdos que têm que ensinar nas disciplinas..." (4º período).

" Professora P64 da disciplina DP teve um ótimo desempenho só faltando um pouco de segurança em repassar alguns tópicos" (5º período).

"... e ela não sabe responder com segurança, nem questões sobre os conteúdos do programa, deixa-nos a dúvida." (7º período).

É interessante observar que parece incoerente termos professores pesquisadores, que estão continuamente produzindo conhecimentos, sendo cobrados pelos alunos com relação à falta de domínio do conteúdo. Entretanto, isso pode ser relacionado, conforme mencionado anteriormente, à falta de planejamento das aulas, o que provoca uma falta de segurança no encaminhamento das atividades e na apresentação oral dos conteúdos trabalhados. Outra possibilidade pode ser a falta de conexão entre os conteúdos envolvidos nas pesquisas realizadas e aqueles trabalhados em sala de aula. Nesse caso, seria interessante que o professor tentasse relacionar os conhecimentos que está produzindo com aqueles definidos no currículo, o que seria realizado durante a preparação prévia de suas aulas.

Com esta categoria encerramos a relação das idéias emergentes do discurso dos alunos, que não se enquadraram no eixo de aquisição de saberes e no eixo metodológico. Além delas, também formam um grupo especial de unidades de sentido aquelas falas cujo teor foi considerado evasivo, assunto que será abordado na seção seguinte.

#### VI.1.4 Falas evasivas

Algumas falas (26) possuíam um caráter muito genérico, não fazendo referência a nenhum aspecto mais específico da aprendizagem ou da prática pedagógica de seus professores. Por essa razão, não foram enquadradas nos dois eixos de análise nem nas categorias emergentes. Alguns exemplos das mesmas são:

**Quadro 13**  
**FALAS EVASIVAS**

Período do curso	Exemplos de unidades de sentido
1º Período (11 falas)	"Estou recente no curso, ainda não tenho muito a acrescentar". "Não tenho ainda opinião formada."
2º Período (2 falas)	"Fazer crítica é bom! E o compromisso do aluno onde fica!"
4º Período (1 fala)	"Não foi possível analisar as outras disciplinas, devido a desistência do período por motivo de trabalho"
8º Período (1 fala)	"O que vou dizer nada!"
9º Período (5 falas)	"Declarar, falar, comentar... não tenho nada a dizer" "Acho desnecessário responder, não muda nada"
10º Período (4 falas)	"Nesta altura, nada a acrescentar, o que aprendi, aprendi, o resto é prejuízo." "Não vou perder meu tempo, isso não adianta!"

Consideramos pertinente observar que, no primeiro período, no qual ocorreu o maior número de falas evasivas, os alunos, além de serem muito jovens (em torno dos 18 anos), estão apenas chegando à universidade, o que torna difícil estabelecer um juízo acerca do curso que freqüentam. Essa situação pode ser uma justificativa para esse resultado.

Do segundo ao oitavo período, as falas "evasivas" podem ser devidas a uma falta de interesse em emitir opiniões, considerando que essas respostas foram dadas por ocasião da matrícula, quando muitos alunos tinham

cursar. As falas evasivas emitidas pelos alunos do nono e décimo períodos, entretanto, deixam perceber certa falta de esperança em ter suas opiniões consideradas. Por outro lado, elas também podem estar ligadas ao fato deles já estarem nos últimos períodos, não dando tempo para implementar suas sugestões.

As considerações acima são referentes a um primeiro olhar dos alunos sobre a prática pedagógica de seus professores. Com o intuito de observarmos se houve mudança ou não na percepção dos alunos sobre o fazer pedagógico de seus professores, achamos pertinente comparar esses primeiros resultados com as falas dos alunos num momento mais recente. Dessa forma, passemos, em seguida, a apresentar os resultados de um segundo olhar dos alunos.

## **VI. 2 Um segundo olhar dos alunos sobre a prática pedagógica dos professores**

Para levantar as visões recentes dos alunos sobre a prática docente de seus professores, foi aplicado um segundo questionário (ver anexo 03), cujas questões foram associadas aos eixos propostos por Cortesão (2000) e à dimensão "relação professor-aluno". Cada uma das três perguntas possuía quatro opções de respostas, sendo as três primeiras correspondentes às categorias dos eixos de análise e a última à categoria "outros", seguida de uma espaço para escrever uma explicação. Ao final do questionário foi solicitado um comentário sobre questões consideradas relevantes pelo aluno.

Esse questionário foi aplicado aos alunos do 9º período do curso de Medicina Veterinária, num total de 87 questionários, sendo 45 com alunos do turno da manhã e 42 com alunos do turno da tarde. Para facilitar a análise, enumeramos os questionários de 1 a 87 e nos referimos a eles como A1; A2 etc.

Organizamos as discussões acerca desse segundo olhar em duas seções, uma referente às respostas fechadas das duas primeiras questões e outra concernente às respostas abertas, que foram classificadas de acordo com categorias emergentes das mesmas. As respostas fechadas da terceira

questão, assim como as respostas abertas associadas à dimensão "relação professor-aluno" serão analisadas no capítulo VII.

VI.2.1 Análise das respostas às questões fechadas dos aluno

As respostas dadas às duas primeiras questões do segundo questionário, correspondentes às alternativas a, b e c, estão diretamente relacionadas às categorias do eixo categorias do eixo metodológico: domesticação/emancipação e do eixo de aquisição de saberes: reprodução/produção, respectivamente. Dessa forma, lembrando que alguns alunos assinalaram mais de uma opção, apresentamos as respostas no quadro seguinte.

Quadro 14  
Categorização das respostas fechadas dos alunos

Eixo Metodológico Domesticação/ /Emancipação				Eixo de Aquisição de Saberes: Reprodução/ Produção
Educação Contextualizada (Disp. de Dif. Pedagógica)	38, 45, 59  Total: 3  7	Total: 0  8	Total: 0  9	
Educação Ativa e/ou Investigativa	37, 38, 41, 42, 75, 78, 81, 82  Total: 8  4	10, 11, 20, 21, 23, 52, 53, 63, 65, 80, 83  Total: 11  5	6, 15, 22, 24, 25, 29, 54, 62, 68, 76, 86  Total: 11  6	
Educação Bancária	1, 2, 3, 4, 5, 9, 14, 16, 17, 18, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 38, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 69, 70, 71, 74, 84, 87  Total: 30  1	12, 13, 19, 26, 33, 34, 35, 39, 40, 47, 50, 51, 55, 56, 58, 64, 79, 85  Total: 18  2	7, 27, 43, 57, 60, 61, 66, 67, 72, 73, 77  Total: 11  3	
	Conteúdo do manual	Utilização da produção científica de outrem	Produção de conhecimento disciplinar pelo próprio (investigação)	

Observando os dados obtidos nesse quadro, verificamos que a maior incidência de respostas dos alunos (30) recaiu na situação 1, que associa a prática do professor que recorre ao uso do conteúdo do manual com uma metodologia bancária. Assim, de acordo com esses alunos, a prática de seus professores se caracteriza pela transmissão dos conhecimentos contidos nos livros-textos e manuais didáticos. Tal tipo de resultado demonstra uma incidência nessa situação maior do que a que foi encontrada no primeiro questionário, quando os alunos também se queixavam que os conhecimentos produzidos por seus professores não estavam sendo trabalhados em sala de aula. Além disso, esses resultados também são semelhantes aos obtidos anteriormente com relação à metodologia adotada pelos professores, muito centralizada na transmissão de algo pré-estabelecido sem levar em conta as necessidades e interesses dos alunos.

Esse tipo de situação não favorece a produção de conhecimento pelos alunos, que são tratados como receptores passivos, além de veicular informações, muitas vezes desatualizadas, uma vez que, com a velocidade da produção científica, as informações mais recentes não são encontradas nos livros-textos, mas nas revistas científicas. Assim, esse tipo de situação não deveria ser encontrado com frequência num ensino superior de qualidade.

A segunda situação mais encontrada nas respostas dos alunos foi a situação 2, considerada por Cortesão (2000), juntamente com a situação 5, como as mais propícias ao contexto universitário. Nesse caso, o aspecto negativo é relativo à metodologia, que não incentiva o desenvolvimento de uma postura crítica pelos alunos.

Em terceiro lugar, com 11 ocorrências de respostas dos alunos, encontramos as situações 3, 5 e 6. Dentre essas, apenas a situação 3 não é desejável porque, mesmo utilizando suas próprias produções, esses professores adotam uma metodologia mais transmissiva e pouco reflexiva, não se desvinculando de uma prática bancária. Os casos 5 e 6 retratam uma prática pedagógica que estimula o aluno a assumir o papel principal na construção do seu saber, por meio de atitudes reflexivas, investigativas e interativas, tendo como ponto de partida a produção científica do meio acadêmico e do professor, que se compromete em tornar acessíveis as novas descobertas na sua área de conhecimento.

Esses resultados, com relação aos obtidos no primeiro questionário, demonstram que agora uma parcela maior de alunos enquadra a prática pedagógica de seus professores como tendo uma metodologia ativa e uma parcela menor com uma metodologia contextualizada. Tais resultados são positivos com relação à maior incidência de metodologias ativas, porém, esse aumento relativo não ocorreu devido a uma diminuição da ocorrência da metodologia bancária, mas à redução da incidência de metodologias contextualizadas. Assim, de um modo geral, aumentou proporcionalmente a ocorrência da metodologia bancária, que não é desejável nesse nível de ensino.

Em quarto lugar, em número de ocorrências, encontramos a situação 4, em que o conteúdo do manual está associado a uma educação ativa e/ou investigativa. O aspecto positivo dessa situação é o metodológico, uma vez que incentiva a participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, o que pode possibilitar uma busca futura por conteúdos mais atualizados, que superem aqueles provenientes dos manuais, que foram trabalhados em sala de aula

Em quinto lugar encontramos a situação 7, na qual ocorre a utilização do conteúdo do manual associada a uma prática contextualizada. Apesar da ocorrência de apenas 3 considerações a respeito, pode-se ver que, mesmo raramente, essa possibilidade é encontrada nesse curso. O que parece ser um dado preocupante é ver que, com relação aos resultados obtidos no primeiro questionário, o número de respostas referentes a uma prática contextualizada diminuiu. Além disso, as únicas ocorrências desse tipo de prática nesse segundo questionário estão vinculadas ao emprego de um saber pautado em manuais "já selecionados e simplificados" (Cortesão, 2000:52).

Outro resultado interessante nesse quadro é a não ocorrência de respostas nas situações 8 e 9, que seriam muito desejáveis de serem encontradas no ensino superior, por valorizarem os conhecimentos prévios dos alunos, tornando-os participantes ativos no processo ensino-aprendizagem, com a disponibilização do que é produzido por outros pesquisadores e pelo próprio professor na área do conhecimento.

Portanto, constatamos, através das apreciações dos alunos, que há uma incidência maior de uma prática metodológica bancária e a utilização de

um saber contido nos conteúdos dos manuais. Em seguida, analisaremos as categorias que emergiram das respostas dos alunos ao item "d" da primeira e da segunda questão, bem como dos comentários adicionais feitos ao final do segundo questionário.

### VI.2.2 Análise das categorias emergentes das respostas abertas do segundo questionário

Para uma análise inicial, apresentamos um quadro geral com a organização do conjunto das falas dos alunos. Como o segundo questionário foi estruturado de acordo com as categorias dos dois eixos propostos por Cortesão (2000), resolvemos enquadrar as respostas abertas às duas primeiras questões, assim como os comentários finais, em outras categorias, que complementassem as visões dos alunos sobre a prática pedagógica dos seus professores.

Foram, portanto, identificadas, neste bloco, 119 unidades de sentido, número superior ao de participantes (87), distribuídas em oito categorias, visto que nas respostas de alguns alunos foi possível identificar referências a mais de um aspecto da prática pedagógica. Além disso, as falas foram analisadas em termos de idéias favoráveis (21) e desfavoráveis (98), de forma semelhante ao que foi feito na seção VI.1.3.

**Quadro 15**  
CATEGORIAS EMERGENTES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS RESPOSTAS ABERTAS  
DOS ALUNOS NO SEGUNDO QUESTIONÁRIO

<b>Categorias</b>	<b>Apreciações Positivas</b>	<b>Total Parcial</b>	<b>Apreciações Negativas</b>	<b>Total Parcial</b>	<b>Total</b>
Metodologia	3, 7, 21, 22, 25, 28, 28, 45	08	4, 7, 8, 11, 13, 14, 16, 21, 22, 25, 32, 33, 39, 43, 44, 45, 46, 48, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 57, 59, 62, 66, 67	29	37
Apreciações Gerais	5, 5, 6, 47, 53, 55, 59, 64	08	5, 7, 9, 9, 11, 13, 14, 15, 19, 23, 23, 32, 33, 42, 47, 53, 54, 56	18	26
Aulas Práticas	21	01	1, 4, 6, 6, 9, 15, 18, 26, 26, 31, 32, 39, 50, 52, 64	15	16
Avaliação	51	01	4, 10, 11, 18, 18, 25, 33, 43, 44, 51, 51, 63	12	13
Conteúdos			8, 16, 42, 45, 48, 50, 54, 54	08	08
Investimentos /comprometimentos	18	01	17, 18, 19, 30, 30, 33, 49	07	08
Atualizações			29, 37, 44, 58, 60, 65	06	06
Produção Científica	17, 19	02	9, 48, 50	03	05
<b>Total</b>		<b>21</b>		<b>98</b>	<b>119</b>



O quadro anterior dá uma noção panorâmica das frequências das unidades de sentido nas diversas categorias que emergiram do discurso dos alunos do nono período. Com pequenas alterações, essas categorias se assemelham às que foram identificadas no primeiro grupo de alunos investigados. De um modo geral, observamos que o número de unidades de sentido associadas a aspectos negativos é bem maior do que aquele associado aos aspectos positivos.

Abaixo foram selecionadas algumas unidades de sentido que exemplificam, em cada categoria, as idéias apresentadas por esses alunos acerca da prática pedagógica de seus professores. Nesse quadro também apresentamos as frequências de cada categoria, apesar de não corresponderem ao número de exemplos selecionados, mas como uma informação adicional que explicita a relevância das mesmas.

**Quadro 16**  
EXEMPLOS DE UNIDADES DE SENTIDO PARA A METODOLOGIA

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos de unidades de sentido</b>	<b>Frequên cia total</b>
<b>Metodologia</b>	<p>"... existem no nosso curso vários prof. que levam os alunos a uma discussão mais aprofundada sobre os conteúdos abordados levando em consideração o ponto de vista dos alunos" (Aluno 3).</p> <p>"O que se faz mais presente são aqueles que não tem domínio sobre o assunto, apenas "ditam" um material ou mesmo lêem transparências ou data show e isso é lamentável" (Aluno 13).</p> <p>"O ensino universitário é deficiente a nível docente na qual visa na maioria das vezes "vomitar" a matéria sem se preocupar com a inovação na parte didática e educacional a nível geral" (Aluno 14).</p> <p>"Tem-se, infelizmente, um ensino ainda tradicional, onde as discussões é pouco estimulada" (Aluno 16).</p>	<b>37</b>
<b>Apreciações Gerais</b>	<p>"... o ensino na UFRPE é de qualidade e capaz de formar grandes profissionais. Na área de pequenos animais, é quase perfeito" (Aluno 6).</p> <p>"É de envergonhar em saber que uma instituição federal apresente estas características com muita falta de ética daqueles que são pagos para mostrar exemplos para a sociedade" (Aluno 14).</p> <p>"Melhorar a qualidade do acervo de livros da biblioteca que ajudaria os professores e alunos" (Aluno 32).</p> <p>"... aproveito para fazer o registro de alguns professores que trazem para a sala de aula as suas ideologias, atrapalhando o andamento da disciplina" (Aluno 54).</p>	<b>26</b>
<b>Aulas Práticas</b>	"Pode-se obter melhoria com a inserção de uma maior quantidade de aulas práticas..." (Aluno 9).	<b>16</b>

	<p>"No geral, classificaria as praticas didáticas boas apesar das condições oferecidas aos professores..." (Aluno 21).</p> <p>"As práticas estão sendo cada vez mais boicotadas pelos diretores e os governantes" (Aluno 26).</p> <p>"... mas as aulas práticas com animais de grande porte deveriam aumentar sua carga-horária" (Aluno 64).</p>	
<b>Avaliação</b>	<p>"... outros utilizam as avaliações como uma disputa com o aluno e muitas vezes apresentam uma aula medíocre e aplicam uma avaliação de alto nível..." (Aluno 18).</p> <p>"... fazem a chamada "prova decoreba"..." (Aluno 25).</p> <p>"... as avaliações são inadequadas e ineficientes, avaliando apenas a capacidade do aluno de decorar o conteúdo..." (Aluno 44).</p>	13
<b>Conteúdos</b>	<p>"... não há construção de saberes que facilitarão a vida profissional" (Aluno 16)</p> <p>"Traz discussões que não tem nada com a proposta da disciplina..." (Aluno 54).</p>	08
<b>Investimentos / comprometimentos</b>	<p>"Destaco como... negativo o grande número de professores descompromissados com os alunos, mais interessados em atividades particulares ou em movimentos políticos dentro e fora da universidade" (Aluno 17).</p> <p>"O curso está faltando um maior compromisso com a proposta de melhor forma o médico veterinário" (Aluno 49).</p>	08
<b>Atualizações</b>	<p>"Apenas uma minoria recorrem a periódicos e atualidades" (Aluno 37).</p> <p>"Os professores, mais antigos reutilizam materiais defasados. Por exemplo: xerox, transparência etc." (Aluno 58).</p>	06
<b>Produção Científica</b>	<p>"São pouco, muito pouco que faz uso de material produzido por ele próprio, o que temos e muito xérox..." (Aluno 50).</p> <p>"Destaco como positiva a grande produção científica de alguns professores... (infelizmente a menor parte)" (Aluno 17).</p>	05

No que diz respeito à categoria "metodologia", na qual identificamos o maior número de ocorrências (37), sendo 29 unidades de sentido com apreciações negativas e 8 positivas, podemos observar pelos exemplos, que os aspectos negativos ressaltados pelos alunos foram: métodos inadequados, falta de inovação, ensino tradicional e falta de discussão. É interessante ressaltar que os alunos conseguem perceber diversos aspectos que compõem a educação bancária, desde a ênfase na transmissão de conteúdos selecionados sem uma consulta aos alunos, passando pela falta de

discussões em sala de aula, até a maneira como os professores tratam os alunos, numa relação de superioridade que gera a desmotivação. Essas considerações ocorreram com muita frequência nos relatos dos alunos, tanto no primeiro questionário quanto no segundo.

Esse tipo de resultado está de acordo com a visão de Freire (2000), quando ressalta que a prática docente deve ser transformadora, gerando uma aprendizagem crítica. Assim, percebemos nos alunos, que eles se ressentem de não serem tratados numa relação dialógica, que valorize suas idéias e sua contribuição para a construção do conhecimento.

As "apreciações gerais" constituíram outro fator em destaque em suas falas. Apesar de termos identificados comentários positivos sobre a qualidade de ensino na universidade, diversos aspectos merecem mais atenção para que se tenha uma formação profissional adequada, entre eles: aproveitamento do tempo em sala de aula para fins pedagógicos e não político-ideológicos, a questão ética, melhoria do acervo da biblioteca e aperfeiçoamento dos professores em diversos aspectos, desde o domínio do conteúdo até a questão metodológica.

É interessante destacar que os comentários dos alunos não se concentram em nenhum aspecto específico, mas giram em torno da ação didática do professor. Essa ênfase no professor reflete a importância que lhe é atribuída pelos alunos no seu processo de formação, embora pareça que a universidade não reconheça essa importância, ao não fornecer o apoio necessário para que os professores comprometidos exerçam com qualidade a sua prática docente.

Na categoria "aulas práticas" foram colocadas as falas dos discentes, queixando-se da predominância de aulas teóricas em detrimento de aulas práticas. Para eles, essas últimas são boicotadas, pouco utilizadas e não são suficientes para a sua formação profissional. Além disso, eles também identificam a falta de infra-estrutura para a ocorrência dessas aulas.

Nesse aspecto, os alunos se posicionam de acordo com a postura de Freire (2000), que ressalta a necessidade da reflexão sobre a realidade vivida pelos educandos para que se tenha uma verdadeira educação. Assim, as aulas práticas surgem como um momento fundamental para possibilitar a ligação da realidade com a teoria aprendida na universidade.

A quarta categoria em quantidade de unidades de sentido foi a "avaliação", com apenas uma apreciação positiva, ligada à possibilidade do aluno avaliar seus professores através desse segundo questionário. As apreciações negativas referiam-se ao sistema adotado pelos professores, à forma intransigente, autoritária e punitiva que os docentes utilizam para avaliar os alunos, enfatizando o produto (que deveria ser igual ao que foi fornecido anteriormente pelo professor), em detrimento do processo.

Esse tipo de postura vivenciado pela maioria dos professores (segundo os comentários dos alunos) reflete a falta que os alunos sentem de uma avaliação formativa e dialógica.

Na avaliação formativa (Perrenoud, 1999), o objetivo é obter informações que permitam ao professor e ao aluno avançar, replanejar, redirecionar e retomar aspectos significativos para o processo educativo. Nesse sentido, ele possibilita analisar a situação para identificar as correções a serem feitas, com o objetivo de melhorar o desempenho do aluno e que concernem, portanto, tanto à ação de ensino do professor quanto à atividade de aprendizagem desse aluno.

Na avaliação dialógica (Hoffmann, 1996), baseada nas idéias de Freire(1992), o objetivo é refletir junto com o aluno sobre seu processo de construção do conhecimento, de modo que, tanto aluno como professor aprendam.

Os alunos, através de seus comentários, sinalizam para uma avaliação com essas características, ao invés do que tem sido praticado pelos seus professores.

Na categoria "conteúdos" os alunos fazem comentários negativos que concernem à utilização do conteúdo específico da disciplina e ao não cumprimento da carga-horária, assim como da falta de atualização dos conteúdos e dos saberes docentes. Não foram poucos os casos em que os alunos mencionaram a utilização de materiais defasados, fruto de uma prática descompromissada com o dinamismo e a atualização que requer o contexto acadêmico. Entretanto, um aspecto que eles enfatizam é a falta de relevância dos conteúdos selecionados para o perfil profissional que o curso visa formar. Nesse caso, parece existir uma falta de planejamento que leve em conta uma articulação entre as disciplinas ministradas e o perfil de saída do curso.

Outra categoria foi a de "investimentos/comprometimentos". Os alunos se referiram ao grande número de professores descompromissados com os educandos, movidos por interesses particulares ou movimentos políticos dentro e fora da universidade, que se sobrepõem aos seus compromissos, enquanto educadores, com a formação de um profissional competente.

Essa falta de compromisso dos professores parece estar ligada à ênfase dada pela universidade às atividades de pesquisa, em detrimento ao fazer pedagógico, levando em conta as apreciações feitas pelos professores. No entanto, essa falta de envolvimento dos docentes com um ensino mais atualizado e bem fundamentado teoricamente pode ser devido à ausência de uma formação pedagógica, que provenha tal sustentação.

Na categoria "atualizações", identificamos no discurso dos alunos que pouco do que é produzido cientificamente parece chegar às mãos dos alunos de graduação. Além disso, o material utilizado nas aulas às vezes é o mesmo que foi usado em outros anos. Desse modo, os alunos reconhecem a necessidade de se manterem atualizados, através do acesso às recentes produções científicas produzidas pelo próprio professor ou por outros.

Novamente, estranhamos o fato desses professores terem uma produção científica elevada e não levarem essa produção para as suas salas de aula. Tal situação pode ser devida à falta de incentivo por parte da instituição. Por outro lado, ela pode também estar ligada à ausência de formação pedagógica dos professores, que desconhecem metodologias adequadas para trabalhar com textos científicos, limitando-se apenas às aulas expositivas e às transparências.

A última categoria emergente foi a "produção científica", em que temos um grupo de alunos que elogiou a grande produção acadêmica de alguns professores e outros fizeram apreciações negativas pelo pouco uso do material produzido. Um outro fator que merece destaque é que muitos professores produzem cientificamente e não associam essa produção ao seu planejamento de aula. Também foi mencionada a grande quantidade de cópias xerografadas que são utilizadas nas disciplinas. É importante destacar que existe um ressentimento por alguns alunos, por não haver um maior incentivo à pesquisa com a participação de alunos e professores.

Esses comentários deixam entrever a falta de participação dos alunos nessa produção científica dos professores, estabelecendo uma divisão entre as atividades do curso, que parecem se limitar à repetição de conhecimentos pré-determinados, e as atividades de pesquisa, que envolvem a pós-graduação e são voltadas para o meio acadêmico. Desse modo, o tripé ensino, pesquisa e extensão, que alicerça a universidade, parece não estar funcionando no caso desse curso, uma vez que a pesquisa, de acordo com esses depoimentos, não está alimentando o ensino de graduação.

Do que foi visto até agora, tudo indica que não houve mudanças do nosso primeiro momento de investigação para o segundo, o que compreende um intervalo de cinco anos. É interessante dizer que apesar dessa diferença de tempo, considerando que foram os mesmos professores, os depoimentos desses alunos foram até mais críticos.

De um modo geral, identificamos uma grande insatisfação dos alunos com a qualidade do desempenho docente de seus professores. No primeiro grupo de alunos, essa visão negativa foi mais forte no sexto e nono períodos, o que nos levou a voltar ao campo de pesquisa, recolhendo novas informações junto aos alunos do nono período. Nesse segundo grupo, as críticas foram ainda mais fortes. Parece-nos que esses resultados poderiam ser explicados por dois motivos: o primeiro corresponde à ênfase que a universidade coloca na pesquisa como atividade principal para seus professores e, o segundo, à falta de uma formação pedagógica para esses docentes.

O primeiro motivo levaria os professores a não enfocarem suas atividades docentes, fazendo com que suas preocupações se voltassem unicamente para a pesquisa e não para a formação dos graduandos. Dessa forma, a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, que alicerça a universidade, estaria deixando de ser vivenciada, limitando-se a ser apenas mais um princípio teórico, que aparece na legislação referente ao ensino universitário, mas que não está sendo posto em prática.

O segundo motivo, que pode ser exacerbado pelo primeiro, uma vez que os professores não se sentem estimulados pela universidade a buscar uma formação pedagógica, contribui para a ocorrência de uma prática que repete

aquela vivenciada anos atrás pelos atuais professores e dificulta a introdução de novas metodologias compatíveis com as demandas atuais, de uma sociedade do conhecimento, que requer constantes adaptações às mudanças tecnológicas.

---

***CAPÍTULO VII***

***O ASPECTO INTERPESSOAL DA RELAÇÃO PROFESSOR-  
ALUNO***

---



## **CAPÍTULO VII**

### **O ASPECTO INTERPESSOAL DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**

A partir da análise dos dados fornecidos por professores e alunos (ver anexos 10 e 11, identificamos a ocorrência de uma grande quantidade de unidades de sentido ligadas ao aspecto interpessoal da relação professor-aluno. Diante desse fato, e considerando também as leituras de Freire (1975, 1980, 1983, 1987, 2000, 2002), além de outros autores, sentimos a necessidade de pesquisar esse aspecto como um fator interveniente nos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, com o aprofundamento da análise dos dados, emergiram três categorias, que se mostraram relevantes para compreender como essa dimensão interfere na prática pedagógica do docente universitário.

Neste capítulo apresentaremos, inicialmente, as categorias que emergiram da análise dos dados, seguidas dos resultados da análise das unidades de sentido obtidas das entrevistas com os professores e das respostas abertas do primeiro e do segundo questionário aplicados aos alunos. Além disso, também apresentaremos os resultados da análise das respostas à terceira questão do segundo questionário aplicado aos alunos, que se refere especificamente a esse eixo.

#### **VII.1. As categorias do aspecto interpessoal da relação professor-aluno**

Foram identificadas três categorias para analisar o aspecto interpessoal da relação professor-aluno. A primeira foi a categoria "autoridade", na qual a relação entre professor e aluno se dá de forma desigual, com o professor como figura de autoridade, que decide todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem e o aluno limitando-se a seguir suas orientações de forma passiva. Essa situação é típica do ensino tradicional, oriundo do sistema jesuítico.

Nesse caso, segundo Freire (2002), a prática docente baseada exclusivamente na autoridade vai ser apenas reprodutora, sem promover a

## CAPÍTULO VII

## A prática pedagógica do Professor Universitário: concepções de professores e alunos

autonomia do educando, uma vez que esse é o tipo de relação interpessoal que se encontra no que ele denominou de concepção bancária de educação:

"... o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos" (Freire, 1983: 68).

Dessa forma, numa relação interpessoal orientada pela autoridade, o papel do aluno é o de mero reprodutor de conhecimentos advindos do professor. Nesse caso, o professor exerce poder sobre o educando através de sua prática docente, buscando a domesticação e adequação dos mesmos ao que ele considera como o perfil profissional desejado ao término do curso.

A segunda foi a categoria "persuasão", pensada como uma posição intermediária entre as categorias "autoridade" e "diálogo", ambas de acordo com a visão de Freire (2002). Assim, nesse caso, teríamos um professor que controla o processo de ensino-aprendizagem, mas admite uma certa participação do aluno. Dessa maneira, o professor continua centralizando as decisões e dando a palavra final, porém ele cria um espaço limitado de liberdade para o aluno, possibilitando o desenvolvimento de um espírito crítico incipiente, que pode vir a favorecer o processo de ensino-aprendizagem através das sugestões dadas por esse aluno.

Nesse tipo de relação interpessoal, o professor continua ocupando uma posição de superioridade em relação ao aluno, porém, ao invés de impor seus pontos de vista, ele abre espaço para o aluno se colocar, mesmo que seja com a intenção de convencer o mesmo de que suas idéias são mais apropriadas do que as idéias do aluno.

Apesar disso, pelo fato de permitir essa participação, o professor estimula o aluno a assumir uma postura mais ativa, com conseqüências inesperadas para seu desenvolvimento pessoal. Assim, esse tipo de relação interpessoal representa um pequeno avanço na direção de uma educação emancipadora (Freire, 2002).

A terceira foi a categoria "diálogo", bem enfocada por Freire (1987). Nesta última situação, os alunos são levados a um pensar crítico, verdadeiro e consciente, através do qual a realidade é vista como processo e eles como sujeitos da mudança dessa realidade.

De acordo com as tendências atuais, as demandas colocadas por um mundo que passa por mudanças como o processo de globalização, que possui uma grande diversidade cultural, que requer a convivência de pessoas com tantas diferenças, incluem o desenvolvimento de um trabalho baseado no diálogo. No caso dos professores, esse tipo de trabalho requer um melhor conhecimento da realidade dos alunos, dos seus interesses e necessidades, para utilizar metodologias mais adequadas para desenvolver as potencialidades desses alunos.

Nesse tipo de relação, Freire (1983) considerou que o diálogo é fundamental para permitir que tanto o professor quanto o aluno sejam sujeitos atuantes. Com o diálogo, estabelece-se uma relação de igualdade, horizontal, que possibilita a liberdade de pensamento e de interação, que promove uma melhor compreensão da realidade. A partir dessa compreensão, ou conscientização, abre-se espaço para uma intervenção transformadora.

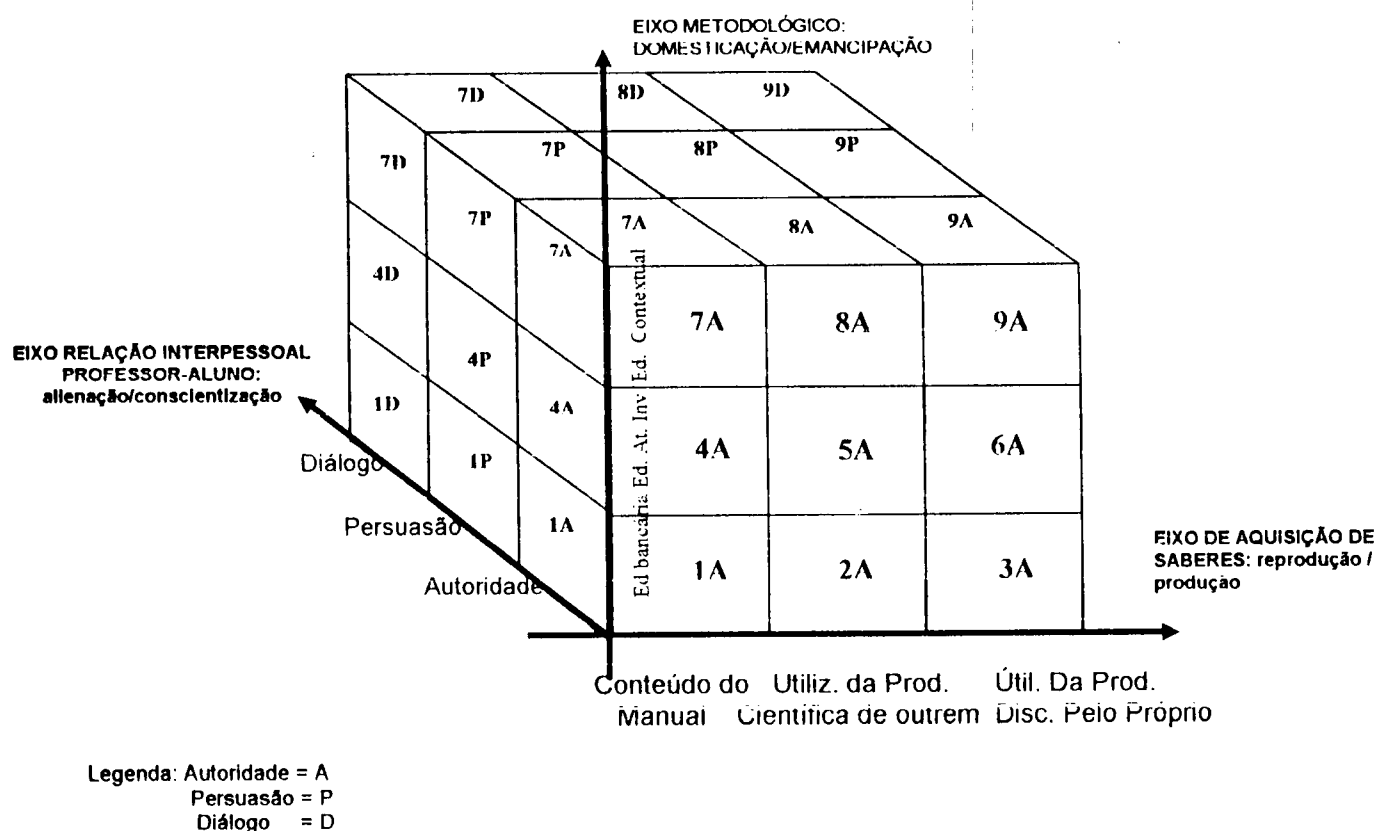
Dessa maneira, ao invés do professor transmitir conhecimento para o aluno, tem-se professor e aluno construindo, juntos, o conhecimento, de forma crítica, contribuindo para a melhoria das condições dos ambientes em que eles se encontram.

O diálogo também permite atender aos anseios dos discentes, pois propicia uma parceria entre eles e o professor no processo de construção do conhecimento, colaborando para a conquista de sua autonomia (Freire, 2002).

No nosso ponto de vista, esta é uma dimensão de análise da prática pedagógica que pode complementar as dimensões contempladas pelos dois eixos propostos por Cortesão (2000: 52). Para visualizar como seria a articulação entre essas três dimensões, apresentamos a seguir a Figura 1.

Figura 1

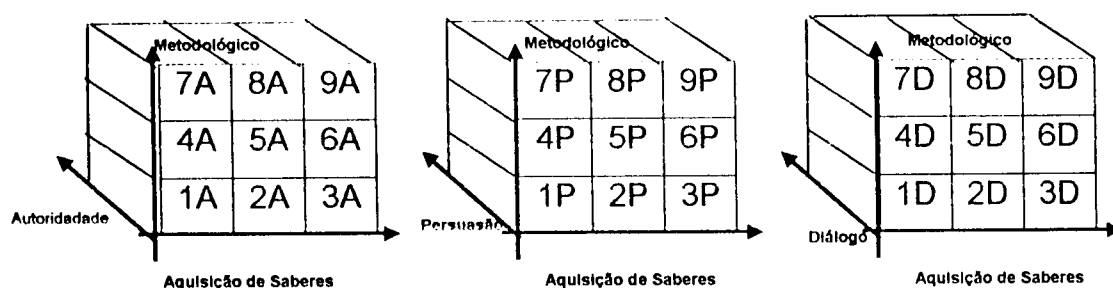
SISTEMA DE ANÁLISE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA:  
ARTICULAÇÃO ENTRE OS EIXOS AQUISIÇÃO DE SABERES, METODOLÓGICO E RELAÇÃO  
INTERPESSOAL PROFESSOR-ALUNO



Para melhor elucidar a figura anterior, reproduzimos na figura seguinte (Figura 2) os três recortes referentes aos três grupos de nove situações possíveis para cada uma das três categorias (autoridade, persuasão e diálogo) do eixo relação interpessoal professor-aluno. Cada um desses recortes corresponde a uma categoria, a seta vertical refere-se ao eixo metodológico: domesticação/emancipação e a seta horizontal ao eixo aquisição de saberes: reprodução/produção.

Figura 2

SITUAÇÕES POSSÍVEIS PARA CADA UMA DAS TRÊS CATEGORIAS DO EIXO RELAÇÃO INTERPESSOAL PROFESSOR-ALUNO: ALIENAÇÃO/CONSCIENTIZAÇÃO



Vemos na Figura 2 que a combinação das categorias dos três eixos, simultaneamente, constitui vinte e sete situações, organizadas em grupos de nove, a partir de cada categoria do eixo relação interpessoal professor-aluno. As diversas categorias são dispostas a partir da origem dos eixos. Aproveitando a figura apresentada em Cortesão (2000: 52), numeramos esses grupos de nove situações da mesma maneira utilizada nesse texto.

Dessa forma, para a categoria "autoridade", temos as situações 1A até 9A, que correspondem às nove situações descritas por Cortesão. De forma análoga, para a categoria "persuasão" temos as situações 1P a 9P e, para a categoria "diálogo", temos as situações 1D a 9D. Assim, cada uma das nove situações previstas por Cortesão aparece três vezes, sendo que em cada uma dessas ocasiões o tipo de relação interpessoal entre o professor e o aluno é diferente, de acordo com a categoria selecionada nesse último eixo.

Para exemplificar o que dissemos anteriormente, tomemos a situação 1A. A prática de um professor, para ser enquadrada nessa situação, ocorreria com o mesmo utilizando como fonte de aquisição de saberes o conteúdo do manual, tendo uma metodologia do tipo educação bancária e se relacionando com seus alunos de forma autoritária. Enquanto isso, na situação 1P, enquadraríamos a prática daquele professor que também utilizaria o conteúdo do

manual, teria uma metodologia semelhante àquele cuja prática foi colocada em 1A, porém teria uma relação de persuasão com seus alunos.

Por outro lado, ainda com a intenção de exemplificar, para que a prática de um professor fosse enquadrada na situação 5D, ele teria de utilizar a produção científica de outros, adotar uma metodologia ativa e ter uma relação de diálogo com seus alunos.

Uma vez definidas as categorias de análise para o eixo relação interpessoal professor-aluno: alienação/conscientização, passaremos a apresentar as concepções dos professores e alunos acerca dessa dimensão da prática pedagógica.

## VII.2. A relação interpessoal entre professor e aluno na visão dos professores

A partir das falas dos docentes coletadas nas entrevistas, identificamos as unidades de sentido que pudemos associar às três categorias do eixo relação interpessoal professor-aluno (Ver anexo 9).

Em seguida apresentaremos um quadro com exemplos das unidades de sentido associadas a cada categoria e com o número total dessas unidades por categoria. Os resultados da análise serão apresentados em seguida, utilizando os exemplos apresentados nesse quadro.

**Quadro 17**  
EXEMPLOS DAS UNIDADES DE SENTIDO DOS PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO INTERPESSOAL PROFESSOR-ALUNO

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos de unidades de sentido -</b>	<b>Frequência total</b>
<b>Autoridade</b>	"... tem que ter hierarquia na Universidade, tem que ter autoridade, senão não precisaria ter universidade" (P4).  "Não podemos dar espaço aos alunos, temos que fazer os apertos necessários" (P7).	5
<b>Persuasão</b>	"Adoro dar aula e consigo tudo o que eu quero da turma" (P5).	1
<b>Diálogo</b>	"Para muitos, a universidade é um bico, por isso não se importam com o aluno, não os ouvem nem dialogam..." (P2).  "... eu acho que consegui mudar a mentalidade do nosso futuro profissional levando o aluno a refletir criticamente sobre as questões relativas ao trabalho do médico veterinário" (P5).  "Quando a gente tem uma turma boa, aquela turma que questiona, que exige, a gente cresce" (P6).	15

	<p>"O professor tem que dialogar muito com o aluno, e isso aí não é uma coisa que ele forja na sala de aula. Isso é uma atitude dele perante a vida." (P7)</p> <p>"No relacionamento com o aluno, acho que isso envolve outras coisas como o dom da pessoa se comunicar, de dialogar..." (P10)</p>	
--	--	--

### VII.2.1 Unidades de sentido classificadas na categoria "autoridade"

A fala do professor P4 exemplifica a visão de vários docentes sobre o valor dado ao conhecimento científico e sua conseqüente autoridade. Esse caso se enquadra bem no que Freire (1983) ressalta sobre a identidade entre a autoridade do saber e a autoridade funcional. Assim, esses docentes se vêem como figuras de autoridade na universidade porque detêm o conhecimento científico. Além disso, de acordo com Freire (ibidem), essa autoridade lhes permite restringir a liberdade dos alunos, que devem se adaptar às suas resoluções. É interessante notar que esse tipo de autoridade não parece estar ligado diretamente à atividade docente, mas à atividade de pesquisa.

Outra perspectiva da autoridade na relação professor-aluno, exemplificada pela fala do professor P7, é a necessidade que os professores parecem sentir de controlar totalmente o processo de ensino-aprendizagem, como forma de garantir a qualidade do mesmo. Dessa forma, eles sugerem que o aluno não deve tomar parte nas decisões e argumentam a partir da sua falta de conhecimento. Assim, uma prática docente de qualidade requer que tudo ocorra dentro do planejado, sem flexibilidade.

Na postura autoritária, traduzida no controle da turma, na direção da atividade, no comando da situação, não parece haver lugar para intervenções, questionamentos, interferências. O professor está na situação de dominador e o aluno na de dominado (Simmel, 1988). Assim, essa postura também sugere que o professor sabe o que é melhor para o aluno, tendo, portanto, condições de motivá-lo, se quiser.

### VII.2.2 Unidades de sentido classificadas na categoria "persuasão"

Identificamos apenas uma unidade de sentido que pudemos enquadrar nesta categoria. Nesse caso, o professor P5 explicita uma relação afetiva com

sua prática docente, que parece servir de base para envolver os alunos, permitindo que ele exerça sua autoridade sem maiores dificuldades.

É interessante observar que somente um professor se referiu a esse tipo de relação interpessoal, havendo um número muito maior de unidades de sentido na categoria “diálogo”, que analisaremos em seguida.

### **VII.2.3 Unidades de sentido classificadas na categoria “diálogo”**

Um dos requisitos para que ocorra o diálogo é a existência de interação. O primeiro exemplo de unidade de sentido nesta categoria, retirada da fala do professor P2, refere-se especificamente à falta de interação entre professores e alunos, como consequência da falta de envolvimento dos professores com a universidade. Nesse caso, a relação profissional dos professores com a universidade interfere na relação interpessoal entre professor e aluno.

Outro aspecto de uma relação interpessoal dialógica é que ela estimula a formação de um profissional reflexivo, tendo o professor como um mediador desse processo. A fala do professor P5 reforça a importância de formar um cidadão crítico, reflexivo, capaz de discutir as questões profissionais dentro do contexto no qual está inserido.

O professor P7 expressa em sua fala sua percepção de que, para que ocorra uma relação dialógica em sala de aula, o professor precisa ter uma atitude nessa direção. Nesse caso, tal relação seria consequência dessa atitude, ao invés de uma postura desenvolvida a partir de uma fundamentação teórica na área pedagógica. Esse tipo de fala exemplifica uma visão comum entre os docentes de que as competências requeridas para a docência são inatas, ao invés de serem construídas a partir de uma preparação profissional.

É relevante comentar que a maioria dos professores dá destaque a importância do diálogo na sala de aula, no entanto, ao descreverem suas ações didático-pedagógicas revelam uma postura predominantemente autoritária o que mostra uma possível contradição.

De forma complementar ao que observamos no primeiro exemplo desta categoria, o professor P10 retoma a questão da interação com o aluno.



Neste caso, porém, ele parece acreditar que as pessoas precisam ser possuidoras de características pessoais, como por exemplo, um dom, para estabelecer essa relação. Dessa forma, esse exemplo de unidade de sentido é uma variação daquela emitida pelo professor P7. Esse tipo de depoimento possibilita reconhecer a falta de conhecimentos pedagógicos que orientem o professor no processo de se relacionar com os seus alunos.

De um modo geral, as unidades de sentido analisadas nessa seção complementam as concepções dos docentes sobre sua prática pedagógica, ressaltando a importância da relação interpessoal entre professor e aluno para orientar os rumos dessa prática.

Nesse sentido, observamos que as falas dos professores se referem mais às categorias "autoridade" e "diálogo", que estão mais ligadas à ocorrência de uma educação reprodutora ou libertadora, que geram alienação ou emancipação, de acordo com as idéias de Freire (2002). Além disso, apesar de termos identificado mais unidades de sentido na categoria "diálogo", pudemos perceber que a maioria dos professores recorre à autoridade como elemento-chave para orientar sua prática pedagógica.

Através da análise cuidadosa das unidades de sentido, podemos perceber duas razões prováveis para esse acontecimento: a falta de conhecimento teórico na área pedagógica e a valorização excessiva do conhecimento científico.

Tendo concluído a análise das falas dos professores, passaremos na seção seguinte a considerar as falas dos alunos, obtidas através dos dois questionários.

### **VII.3. A relação interpessoal entre professor e aluno na visão dos alunos**

A partir das respostas abertas dos dois questionários aplicados aos alunos, identificamos as unidades de sentido que pudemos associar às três categorias do eixo relação interpessoal professor-aluno (Ver anexos 10 e 11).

Em seguida apresentaremos dois quadros com a distribuição quantitativa das 69 unidades de sentido para os dois grupos de alunos. Além

disso, apresentaremos um outro quadro com exemplos das unidades de sentido associadas a cada categoria, provenientes dos dois grupos de alunos e com o número total dessas unidades por categoria.

**Quadro 18**  
**DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES DE SENTIDO DO 1º. GRUPO DE ALUNOS**

Categorias/ PERÍODOS	Autoridade	Persuasão	Diálogo	TOTAL
1º Período				
2º Período			2	2
3º Período		1	3	4
4º Período	5	1	1	7
5º Período	2		1	3
6º Período	12	1	4	17
7º Período	2	1	2	5
8º Período				
9º Período	3			3
10º Período	1	1	5	7
TOTAL	25	5	18	48

**Quadro 19**  
**DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES DE SENTIDO DO 2º. GRUPO DE ALUNOS**

PERÍODOS	Autoridade	Persuasão	Diálogo	TOTAL
9º Período	16	0	05	21

Observando os quadros acima, observamos que, nos dois grupos de alunos, o número de unidades de sentido que puderam ser associadas à categoria "autoridade" é bem maior do que o número associado à categoria "diálogo". Esse tipo de resultado sinaliza para uma percepção da prática pedagógica de seus professores como incluindo esse tipo de relação interpessoal.

Os resultados da análise serão apresentados em seguida, utilizando os exemplos apresentados nesse último quadro.

**Quadro 20**  
**EXEMPLOS DAS UNIDADES DE SENTIDO DOS ALUNOS SOBRE A RELAÇÃO INTERPESSOAL PROFESSOR-ALUNO**

Categorias	Exemplos de unidades de sentido -	Frequência
Autoridade	"A professora P67 da disciplina DN foi a pior professora que eu já tive na minha vida em autoritarismo, arrogância e intransigência." (4º período)  "Tem professores que nunca foram alunos e usam da autoridade para prejudicar alunos, principalmente quando não lhe agradam ou lhe fazem perguntas demais." (6º período)  "Alguns professores têm uma conduta arrogante, levando os alunos a alguns constrangimento. Indiretamente, eles chamam todos de burro, como fossem "donos" do saber..." (6º período)  "Só questionamos a prova e ao pedirmos para vê-la tínhamos como resposta	42

CAPÍTULO VII  
A prática pedagógica do Professor Universitário: concepções de professores e alunos

	<p>novamente brincadeiras de mal gosto, quando não humilhação. Tudo isso levou a desmotivação do alunado em assistir às aulas. Será que podemos considerar este indivíduo como professor?" (6º período)</p> <p>"...a mediocridade de certos professores que inviabilizam todas as formas de amizade (...), que aplicam punições em classes inteiras sem sequer analisar e procurar resolver com os alunos os problemas existentes." (10º período)</p> <p>" Tem professor totalmente autoritário e inseguro..." (A 20)</p> <p>"Quando a turma reclama ficam chateados e muitos deles põem a culpa em nos chamando-nos de irresponsáveis." (A 32)</p>	
Persuasão	<p>"...esses professores conseguiram que suas aulas fossem interessantes, convenceram-nos da importância delas." (3º período)</p> <p>Outros são "democráticos" só enquanto se concorda com o que expõem (...)" (6º período)</p> <p>"É importante para nós o professor motivar os alunos, levá-los a querer aprender, estudar sem impor a sua vontade." (6º período)</p>	05
Diálogo	<p>"...esperava grandes mudanças na relação entre professores e alunos, algo diferente do ginásio e do colégio mas nestes dois anos não vi grandes alterações... A maior parte dos professores cria barreiras e não se desenvolve uma relação de amizade ou sequer de confiança." (2º período)</p> <p>"Com o tempo alguns começaram a se destacar por dividirem conosco a discussão, dialogar conosco." (3º período)</p> <p>"É na pessoa do professor que se resume a base de um bom relacionamento... É preciso aumentar a afetividade, o diálogo, estabelecer um relacionamento aberto, confiante pontes para encorajar o vôo mais alto, e propiciar uma visão crítica". (3º período)</p> <p>"Os professores da disciplina DV perseguem os alunos de Medicina Veterinária corrigindo as provas de maneira diferente e hostilizando esses alunos, mal tomam conhecimento de nossa presença na sala, nem se dirigindo a nós." (5º período)</p> <p>"... falta também, uma boa comunicação, sentimos uma grande distância entre os alunos e alguns professores." (A 38)</p>	22

VII.3.1 Unidades de sentido classificadas na categoria "autoridade"

As falas proferidas pelos alunos revelam diversas maneiras utilizadas pelos professores para exercer a autoridade. O que é interessante notar é que todas as unidades de sentido que puderam ser associadas a essa categoria contêm percepções negativas sobre essas maneiras, identificando autoridade com autoritarismo.

O primeiro exemplo de fala refere-se explicitamente ao autoritarismo da professora, associado a outras características, que completam um perfil de

professor cuja prática está geralmente centralizada nas suas percepções e na sua convicção de que ele ou ela detém todas as condições para decidir isoladamente sobre tudo o que se passar em sua sala de aula.

Uma outra fala, emitida por um aluno do 6º período, refere-se ao uso da autoridade para prejudicar alunos, porém não fornece maiores informações sobre os tipos de prejuízo sofridos.

Uma outra fala reflete o descontentamento de um discente com a forma desrespeitosa como os alunos são tratados pelos docentes, os quais têm o poder conferido pela hierarquia na instituição, e o utilizam para administrar o espaço da sala de aula conforme os seus próprios critérios. Fica visível nesta fala a relação direta entre autoritarismo e maus tratos na sala de aula, criando constrangimentos para os alunos.

O aluno associa a insegurança do professor à postura autoritária. É interessante essa associação porque, no senso comum dos alunos expresso em comentários informais, os professores costumam "esconder" a insegurança por trás de uma postura autoritária.

É evidente que a postura autoritária de um professor influi negativamente no processo ensino-aprendizagem, principalmente pelo clima constrangedor, inibidor etc., que se instala nesses ambientes, contribuindo para o não crescimento tanto acadêmico quanto profissional dos alunos. A perplexidade expressa pelo discente perante uma postura autoritária do professor hierarquicamente superior, tendo ele a conscientização de sua posição de dominado, e de epistemologicamente dependente do professor.

Também é mencionado pelos discentes o modo sarcástico do professor em relação à turma em situações de avaliação. Nesses momentos, fica mais evidente a posição de comando do professor, o qual tem o poder sobre os destinos dos alunos no curso. Sendo assim, o professor autoritário, sem interação com o aluno, costumam desmotivar o grupo e gerar diversos tipos de barreiras para a aprendizagem.

### **VII.3.2 Unidades de sentido classificadas na categoria "persuasão"**

A categoria intermediária denominada "persuasão" pode ser percebida tanto no caráter positivo quanto no negativo, distinção explicitamente observada

nas falas dos discentes. Em termos negativos, o professor que interage por "persuasão", subjacentemente, insere-se na categoria da "autoridade". Essa postura é retratada pelo discente do 6º período como uma pseudo-democracia.

Uma outra fala reflete uma conscientização de um discente sobre a sua posição de passivo no processo de aprendizagem. Esse aluno parece aceitar o estado de passividade diante do professor, que conduz todo o processo, mas demonstra não aceitar que prevaleça a imposição do professor.

Por outro lado, conseguir a aceitação do grupo de forma democrática parece que também é possível, pois, quando o professor consegue despertar e motivar os seus alunos, as situações persuasivas apresentam um caráter maior de negociação que de imposição, o que pode favorecer significativamente a aprendizagem do aluno.

### **VII.3.3 Unidades de sentido classificadas na categoria "diálogo"**

Passamos a enfocar agora os reflexos de uma postura dialógica entre professores e alunos e a sua implicação para o ensino.

Na primeira fala, um discente emitiu uma opinião que expressa uma conduta que reproduz as práticas colegiais das mais tradicionais e não condiz com o que era esperado pelo aluno no ensino superior. O ponto ressaltado nessa reprodução é a falta de aproximação do professor com o aluno. Em sua maioria, eles reclamam por não terem voz, não terem um projeto pessoal favorecido, não participarem da sua própria construção do conhecimento e nem contribuírem para a gestão do trabalho pedagógico do professor.

Observamos que a falta de diálogo provoca alguns entraves relativos ao enfrentamento dos "deveres e os dilemas éticos da profissão" (Perrenoud, 2002: 22), expressos, principalmente, na interação dos professores com os discentes.

No tocante à interação com os alunos, as críticas também remetem a uma comunicação autoritária do professor, principalmente expressa na forma como ele responde às perguntas que os alunos fazem sobre os conteúdos que o docente está ensinando. As respostas dadas pelo docente podem representar um reforço positivo ou negativo na aprendizagem do aluno. Nota-se neste caso a

importância do "diálogo" como fundamental para promover a auto-estima, o conhecimento da realidade, o desenvolvimento do senso crítico dentro de uma interação baseada na ética e no respeito mútuo. Essa crítica remete a Freire (2002) em suas idéias, segundo as quais aspectos como o conhecimento da realidade e o "diálogo" são fundamentais para uma boa prática pedagógica.

A conduta do docente serve como exemplo de profissionalismo para os alunos, futuros colegas de profissão. Não se pode negar que ao término de qualquer formação profissional ficam marcas indeléveis tanto em termos de conteúdo da área de conhecimento quanto em termos interpessoais.

Em síntese, no aspecto da relação professor-aluno, os alunos enfatizam a importância das formas de condução do processo de comunicação que possibilitam tornar mais acessível a construção do seu conhecimento, numa concepção positiva a respeito da sua formação e da conscientização profissional referente ao contexto onde vai atuar. Os alunos também apontam o lado negativo da prática de professores que não têm a preparação epistemológica para a função, e que também não estabelecem um canal de comunicação adequado para uma transmissão eficiente da mensagem e, portanto, dificultam uma continuidade eficiente no processo de produção e aquisição de saberes.

#### **VII.4 Análise das respostas à terceira questão do segundo questionário**

Como foi comentado antes, na terceira questão fechada do segundo questionário, solicitamos que os alunos escolhessem uma alternativa que pudesse classificar as práticas docentes de seus professores como um todo, durante o curso, em relação ao aspecto da "relação interpessoal professor-aluno: alienação/conscientização". Para manter a estrutura das questões anteriores, as alternativas propostas foram escolhidas da seguinte maneira: a primeira refere-se à situação de "autoridade", a segunda à "persuasão" e a terceira ao "diálogo". Dessa forma, convém lembrar que alguns alunos assinalaram mais de uma opção. As respostas foram organizadas na tabela que segue:

## CAPÍTULO VII

A prática pedagógica do Professor Universitário: concepções de professores e alunos

## Quadro

CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS À TERCEIRA QUESTÃO DO SEGUNDO QUESTIONÁRIO  
Eixo da relação interpessoal professor-aluno

Categorias	Autoridade	Persuasão	Diálogo	Total Geral
Frequências	08	64	12	96
%	8,33	66,67	12,50	100

Esses dados nos permitiram acrescentar mais algumas inferências às que já foram feitas. Em primeiro lugar, vemos que, dessa vez, o percentual maior de respostas dos alunos (66,67%) não mais ocorreu na primeira opção, mas na segunda, referente à situação do eixo correspondente ao professor relacionar-se com o aluno fazendo uso da persuasão. Em seguida, vem a terceira opção, com 12,50% dos alunos optando pela situação no eixo segundo a qual o professor busca lançar mão do diálogo. Porém, esse último percentual é mais de cinco vezes menor que o primeiro, apontando o forte predomínio da categoria "persuasão" sobre a categoria "diálogo", na visão dos alunos. O menor dos três percentuais ocorreu na primeira alternativa, o que sugere uma abertura na relação entre professores e alunos, nas respostas dos últimos.

Finalmente, com relação aos aspectos que extrapolaram as duas situações constantes no quadro de análise de Cortesão (2002), que foram associados ao eixo outros, observamos a ocorrência de questões profissionais e éticas, que não parecem bem resolvidas no curso, juntamente com a ocorrência de problemas nas questões ligadas à relação professor-aluno. Nesse último caso, apesar dos professores aceitarem as críticas e questionamentos dos alunos, eles não parecem incentivar uma relação interpessoal que conduza ao "diálogo" entre iguais, preferindo assumir uma postura verticalizada, que contribui apenas para corroborar sua superioridade profissional.

Dessa forma, não ocorre uma possível compensação dos problemas metodológicos, através de um bom relacionamento professor-aluno. O que se observa é uma relação que favorece apenas o desenvolvimento profissional dos professores.

---

## ***CAPÍTULO VIII***

### ***O CRUZAMENTO DOS OLHARES DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA***

---



## **CAPÍTULO VIII**

### **CRUZAMENTO DOS OLHARES DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Para estabelecer os pontos que permitem apresentar algumas características da prática pedagógica do professor universitário, a partir do estudo que fizemos junto a alunos e professores do curso de Medicina Veterinária, consideramos a validade de cruzar os olhares de docentes e discentes sobre o objeto de nosso estudo, de acordo com os resultados que obtivemos nos três capítulos anteriores. Assim sendo, iniciaremos a discussão a partir dos pontos de convergência e de divergência nos dois eixos de análise e nas diversas categorias que surgiram da fala dos informantes. Em seguida, apresentaremos os pontos de convergência e divergência relativos ao terceiro eixo de análise e faremos uma síntese final das conclusões obtidas com os três eixos.

#### **VIII.1 Pontos de convergência e de divergência nos dois eixos de análise**

Passaremos, a partir desse momento, a analisar os pontos de convergência entre as idéias de professores e alunos sobre a prática pedagógica dos professores. Em seguida, passaremos aos pontos de divergência.

##### **VIII.1.1 Pontos de convergência entre professores e alunos**

Quanto ao "eixo de aquisição de saberes: reprodução/produção", observamos que alunos e professores valorizam a competência epistemológica do professor, que é um aspecto da prática pedagógica enfatizado por Perrenoud (2002). Em outras palavras, um bom professor precisa saber muito do conteúdo que vai ensinar e, para alunos e professores, isso se reflete de maneira significativa na sua prática pedagógica.

Esse ponto nos remete a Porlán e Riveró (1998) e Pimenta (1999) no tocante a um dos saberes necessários ao professor, que é o saber acadêmico. Esses saberes, também denominados de "saberes do conhecimento", constituem-

se num elemento fundamental para a prática pedagógica e referem-se aos conhecimentos adquiridos durante a formação profissional dos professores. No caso dos docentes do curso investigado, esses saberes se limitam aos conhecimentos específicos, sem incluir os conhecimentos pedagógicos. Assim, na concepção desses professores e alunos, o domínio do conhecimento científico específico da área de Medicina Veterinária é suficiente para garantir uma prática pedagógica de qualidade. Vemos essa opinião, por exemplo, nas falas de P3, P10, e de alunos do 4º e 5º períodos.

Segundo Cortesão (2000), no tocante ao "eixo de aquisição de saberes: reprodução/produção", se o professor produz o conhecimento, utilizando na prática sua própria produção, esta situação corresponde à que mais se aproxima da prática mais adequada às demandas atuais relativas a esse eixo. Para Freire (2002), esse saber não apenas deve perpassar a prática pedagógica do professor, como este também tem a incumbência de desenvolver no aluno, na direção do desenvolvimento da autonomia, a curiosidade epistemológica que o levará a construir seu próprio conhecimento.

Outro ponto que também corresponde a uma convergência nas idéias de professores e alunos, sobre a prática pedagógica dos professores, concerne à valorização da produção científica, correspondendo à terceira situação no referido eixo de Cortesão (2000). Nesse sentido, parece haver uma valorização do professor que produz muitas pesquisas, tanto por parte dos alunos, quanto por parte do próprio professor e seus iguais, como por parte da instituição. Vemos nesse contexto mais uma oportunidade de ocorrer o que Freire (2002) enfatiza e que já nos referimos no parágrafo anterior, correspondendo ao desenvolvimento da autonomia do aluno, emergindo a possibilidade do aluno tornar-se sujeito de sua própria aprendizagem. Para Porlán e Rivero (1988), esses saberes correspondem aos saberes acadêmicos, referindo o conhecimento produzido na universidade enquanto lugar de excelência dessa atividade. Essa segunda idéia emergiu nas falas dos professores P1, P2 e em alunos do 2º e 10º períodos.

Lembramos ainda que Perrenoud (2000) e Porlán e Rivero (1998) também conferem importância a esse aspecto da prática pedagógica. Segundo o primeiro, essa é uma das primeiras competências a serem desenvolvidas pelo professor.

Ainda nesse eixo, vemos alunos e professores que concordam, na maior parte das suas falas, com o aspecto negativo do professor que desenvolve o conteúdo de forma limitada em relação às fontes de pesquisa. Quanto a esse aspecto, encontramos reflexo nas falas do professor P8 e em falas de alunos do 6º e 7º períodos. Em outras palavras, merece crítica negativa um conhecimento limitado aos manuais (Cortesão, 2000). Nesse sentido, podemos avançar na necessidade que o professor tem de buscar superar suas dificuldades e de inserir novos conhecimentos em seu trabalho docente para além do que está posto nas diretrizes, pois o conhecimento está em constante evolução e uma boa formação profissional requer um conhecimento atualizado, de modo a poder acompanhar as demandas que vão surgindo ao longo do tempo (Freire, 2002).

Ainda com relação à "aquisição de saberes: reprodução/produção", devemos considerar a questão da ética. Observamos que essa questão se reflete nas falas do professor P7 e também nas falas de alunos do 2º período. Professores e alunos também concordam que o professor deve cumprir os conteúdos constantes nos programas, sendo considerado para o professor P7, conforme expresso em sua fala, uma questão de honestidade e seriedade profissional. Isso nos remete a Freire (2002), ao se referir à questão da ética na produção do conhecimento e sua utilização, bem como ao se reportar ao professor como ser um agente, propiciador da construção do conhecimento dos alunos, num trabalho comprometido e profissional.

Alunos e professores concordam ainda com a necessidade de inserção de conhecimentos atuais no cotidiano das aulas para uma boa prática pedagógica. Reportamo-nos mais uma vez a Freire (2002), no sentido de que, para uma boa prática, o docente deve incutir no aluno a conscientização de estar no mundo, ser capaz de entendê-lo e, entendendo-o, agir sobre ele e transformá-lo.

Essa idéia também nos remete a Cortesão (2000). De acordo com essa autora, podemos ter práticas com efeitos emancipatórios, dentro de uma perspectiva crítica de educação, contemplando a existência de subjetividades, que requerem um tratamento diferente daquele dado pelo ensino tradicional, o qual adota uma perspectiva cultural arbitrária, concretizada na escolha dos conteúdos e formas de avaliação utilizadas. Além disso, o professor deve levar em conta os interesses e necessidades de seus alunos, buscando desenvolver

suas capacidades de compreender o mundo e intervir no mesmo. Esses elementos implicam numa prática pedagógica que promova, para o aluno, uma aproximação entre as propostas oficiais e os interesses e necessidades dos mesmos, podendo influir positivamente na obtenção de sucesso daqueles.

Quanto ao eixo metodológico: domesticação/emancipação, um ponto de concordância entre docentes e discentes é a valorização de transmitir bem os conteúdos. Esse ponto de vista foi expresso em várias falas de ambos os grupos, sendo quatro docentes (P5, P7, P11 e P12) e seis discentes de períodos diferentes (2º, 4º, 5º, 7º, 8º e 10º). Aqui, cabe-nos criticar o aspecto da transmissão de conteúdos, que remete ao ensino tradicional, desde as origens do ensino superior no Brasil (Pimenta e Anastasiou, 2002) situado na contramão das atuais propostas para o ensino por competências, orientadas por Perrenoud (2000). Uma outra constatação interessante que fazemos a partir desta é o fato de que parece existir uma aceitação de ambos pela educação bancária (Cortesão, 2000; Freire, 2002), correspondendo àquela na qual o professor transmite o conteúdo e o aluno o recebe passivamente.

Outro ponto de concordância evidenciado nas falas dos alunos corresponde à necessidade de um ensino mais voltado para o cotidiano do aluno, que o torne capaz de prepará-lo para ser eficiente no contexto onde vai atuar como profissional. Encontramos este pensamento refletido na fala do professor P10 e também na dos discentes do 2º e 9º períodos. Para Cortesão (2000), esta é a situação desse eixo que melhor favorece uma aprendizagem mais adequada às demandas atuais. Essa situação também deve requerer do professor a mobilização do que Porlán e Rivero (1998) denominaram de "saberes baseados na experiência". Segundo os autores, as vivências dos professores como profissionais atuantes poderão auxiliar os alunos no que Freire (2002) enfoca como a aproximação entre a teoria e a prática, tornando o profissional formado pelo curso mais preparado para o trabalho que deverá desenvolver.

Voltamos a lembrar que na instituição de ensino em que desenvolvemos a pesquisa, temos um contexto ainda tradicional neste curso, de modo que o professor ainda utiliza fortemente a "educação bancária", embora tenhamos observado, em algumas ocasiões, um discurso mais progressista contradizente com a prática.

Um outro ponto de concordância emergente das falas de professores e alunos foi a necessidade que os alunos expressaram, em algumas falas, de serem persuadidos por seus professores sobre a importância do conhecimento que estão adquirindo. Constatamos essa idéia tanto nas falas do docente P10, quanto na fala de um aluno do 2º período. Essa constatação nos leva a uma reflexão sobre uma possível relação com a necessidade de, através desse mecanismo, motivar os alunos para o estudo. Mais ainda, alunos de quatro períodos (3º, 4º, 6º e 7º) fazem comentários elogiosos a professores que não só são entusiasmados com seus trabalhos, como também transmitem esse entusiasmo aos seus alunos, correspondendo ao que Freire (2002) denomina de corporeificação das palavras pelo exemplo, correspondendo a testemunhar, através da prática, suas próprias idéias.

Finalmente, ambos os grupos de atores concordaram com a necessidade de maior apoio por parte da instituição, no sentido de propiciar mais acesso à pesquisa, a possibilitar que eles e seus iguais produzam conhecimento, bem como da oferta de condições ao acesso de saberes práticos que vão aperfeiçoar.

Em seguida, vamos passar aos pontos de divergência, iniciando novamente pelo "eixo de aquisição de saberes: reprodução/produção".

### **VIII.1.2 Pontos de divergência entre professores e alunos**

No referido eixo, uma constatação interessante é que, apesar de termos observado que professores e alunos conferem uma valorização significativa à produção científica e à competência epistemológica, enquanto o que os discentes manifestam considerar que esse conhecimento deveria ser inserido no ensino dos conteúdos, mantendo-os atualizados com as últimas pesquisas, os docentes, ao contrário, não dão ênfase a essa atualização, no sentido de inserir esses novos conhecimentos em sala e aula, correspondendo ao seu trabalho pedagógico, mas ao seu trabalho técnico de Médico Veterinário.

Aqui, consideramos importante lembrar que, no tocante à parte de formação específica, o professor do curso de Medicina Veterinária, que também é Médico Veterinário, realiza dois tipos de trabalho, a saber: enquanto professor, atuando na universidade junto aos alunos e profissional, atuando no seu

consultório. Essa condição o torna, ao mesmo tempo, formador do aluno enquanto estudante e concorrente, enquanto profissional egresso. Este aspecto nos remete a Freire (2002), que ressalta a importância de uma efetiva articulação entre a teoria e a prática. A questão que levantamos aqui é: até que ponto o docente tem consciência dessa situação conflitante? Até que ponto essa situação influi, positiva ou negativamente, em sua prática pedagógica? Essas são questões a serem discutidas em futuras pesquisas. Passaremos, a partir desse momento, ao "eixo metodológico: domesticação/emancipação".

Um primeiro ponto de discordância que vale a pena citar é a questão da organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, não encontramos, nas falas docentes, referências a uma boa organização do trabalho pedagógico, mas à importância do professor ter boas condições de trabalho (P10 e P15). Já quanto aos discentes, não só é importante que o professor organize seu trabalho junto aos alunos, como também sinalizam a consequência/influência que essa organização pode trazer para a sua formação, expressas por alunos do 2º ao 10º período, exceto o 8º. Isso confere a essa organização um caráter de importância, pois pode comprometer a aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, o resultado de sua formação profissional. Além disso, Freire (2002) também não só ressalta esse aspecto, como também chama a atenção para a importância do docente fazer uma auto-crítica constante da sua prática pedagógica, como parte da questão ética levantada em momentos anteriores.

Essa constatação acima nos leva a inferir uma outra. Enquanto para o aluno parece que o foco do trabalho do professor no ensino superior deveria estar nas formas de ensinar, de maneira a atender às suas necessidades, no sentido de desenvolver um pensamento crítico, formar um cidadão atuante e um profissional competente, para os professores, a ênfase do trabalho universitário parece estar na produção intelectual. Em outras palavras, enquanto ambos conferem aos docentes uma competência epistemológica de um modo geral, não consideram igualmente essa competência como o elemento principal da prática pedagógica.

O próximo ponto de divergência diz respeito à participação do aluno no trabalho docente. De acordo com as categorias que Cortesão (2000) descreve, as que concernem a este aspecto são as de "educação ativa/investigativa" e a "educação contextualizada (dispositivos de diferenciação pedagógica)". Desse

modo, enquanto as falas dos docentes P7, P12 não incluem a participação dos alunos na realização da sua produção acadêmica, um aluno do 9º período manifesta o desejo de participar dessas atividades. Assim, nos dados analisados não parece haver participação ativa do aluno no trabalho do seu professor na universidade, o que inclui suas pesquisas, tão valorizadas pelos discentes. No 2º período eles sinalizam em suas falas que, para eles, o professor dá mais importância a estas pesquisas do que a atividade junto aos alunos, os quais ficam excluídos. Fica aí frustrada sua curiosidade epistemológica (Freire, 2002), que poderia ajudá-los no seu crescimento, tanto acadêmico quanto pessoal.

Ainda no que diz respeito ao "eixo metodológico: domesticação/emancipação", observamos uma divergência entre docentes e discentes quanto à contextualização do ensino. O aluno está sendo, enquanto estudante universitário, preparado para exercer uma função técnica, a qual requer conhecimentos específicos em determinados contextos. Além desse fato, o ensino deveria (Freire, 2002) levar em conta o contexto do aluno juntamente com suas vivências. Embora seja o que os alunos parecem evidenciar em suas falas, não observamos por parte do professor uma consideração destes elementos, em relação ao seu trabalho docente. Desse modo, acreditamos que a formação desse profissional não será suficiente para qualificá-lo a exercer plenamente sua função no contexto onde vai atuar.

Outro ponto que consideramos ser de divergência entre professores e alunos, a partir do que ficou evidenciado nas falas destes últimos, foi a questão das formas e atividades de avaliação. Para vários discentes, as formas de avaliação que lhes são impostas pelos docentes são consideradas injustas, arbitrárias, incoerentes, autoritárias ou punitivas (Hoffman, 1999 e 1995). No entanto, esta questão não pode ser discutida aqui, pois extrapola o quadro de análise.

Um terceiro ponto de divergência entre as duas partes constitui-se nas diferentes visões sobre as formas de exercer a "autoridade". Para os discentes, parece haver uma concordância em serem eles os dominados, em posição hierarquicamente comandada, do ponto de vista da comunicação do conhecimento, enquanto o professor é o líder, aquele que vai dirigir o trabalho pedagógico. Essa postura, tanto de professores como de alunos, é muito comum no ensino tradicional. Já para os alunos, essa "autoridade" parece ser exercida de

forma autoritária, no sentido de não respeitar o saber do aluno, seu próprio pensar, sua voz (Freire, 2002). Mais ainda, essa "autoridade" é exercida de forma arbitrária, principalmente em atividades de avaliação e de ensino. É obrigação do professor ter mais competência epistemológica (Perrenoud, 2000) traduzida em maior conhecimento na área que ensina, do que o aluno, ou não haveria sentido em ensinar. É papel do professor promover a superação dessa deficiência, a fim de evitar situações de constrangimentos na interação com os alunos. Desse modo, a "autoridade" do professor não ajuda a promover uma boa formação profissional do aluno, já que suas necessidades não parecem ser levadas em conta.

O próximo ponto de divergência captado nas análises dos dados de professores e alunos refere-se à valorização do "diálogo" entre docentes e discentes. Enquanto os últimos consideram, em suas falas, o "diálogo" fundamental para o seu crescimento profissional, conforme enfatizam Freire (2002) e Perrenoud (2000), os alunos se queixam que o professor não promove esse "diálogo" tão buscado. Assim, a interação fica difícil, o desrespeito do professor pelo aluno em vista da relação de poder impera a antiga postura em que o primeiro manda e o segundo obedece, o que também remete à questão ética, cuja ausência resulta na falta de respeito ao aluno (Freire, 2002). Já os docentes remetem ao "diálogo", mas criticando a ausência dele em relação a outras instâncias da universidade, que não a sala de aula. Isso significa que sua visão sobre a importância e os resultados positivos advindos do "diálogo" não parecem se aplicar aos discentes. Em outras palavras, o contexto onde deve existir "diálogo" não é o mesmo para todos, docentes e discentes.

Podemos, a partir desse ponto, cruzar as idéias de professores e alunos a respeito da prática pedagógica sob outro ângulo de visão: o cruzamento das idéias que emergiram nos dados qualitativos e quantitativos de alunos e professores a respeito dos dezoito docentes entrevistados, de P1 até P18.

O professor P1, em suas falas, reforça o valor da produção do conhecimento, da dimensão ideológica e da visão de mundo que ele apresenta.

A partir do cruzamento das idéias de professores e alunos, poderemos ainda estabelecer algumas considerações, a título de conclusão.

Consideramos importante refletir sobre que tipo de visão os alunos têm dos professores. Temos visto que os professores do ensino superior, por



trabalharem num contexto onde podem desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, têm a possibilidade de desenvolver uma atividade pedagógica rica, atualizada, contextualizada e voltada para atender todas as formas de demandas educacionais em relação à sociedade onde eles se inserem. No entanto, estudiosos e os sujeitos da nossa pesquisa levaram-nos a constatar que os professores universitários investigados parecem desenvolver um ensino ainda tradicional. Para nós não fica evidente se os alunos têm essa visão tradicional a respeito de seus professores, tendo em vista as relações de poder que são vigentes no contexto universitário. Desse modo, enquanto percebemos em algumas falas algumas necessidades de mudanças expressas tanto por professores quanto por alunos, percebemos também algumas acomodações em relação a essas mudanças que parecem ser aceitas tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Uma questão final que levantamos aqui refere-se ao tipo de metodologia utilizada pelo professor universitário em sala de aula. A análise dos dados quantitativos e qualitativos, tanto de docentes quanto de discentes, levamos a considerar que a educação universitária, no contexto do curso de Medicina Veterinária parece identificar-se mais com o que Cortesão (2000) denomina de metodologia bancária (Freire, 2002). Nesse contexto, essa mesma análise levamos a considerar se, de acordo com o que captamos na fala da maioria dos alunos, é esse o tipo de metodologia que os alunos universitários querem, correspondendo à metodologia que seus professores estão utilizando.

## **VIII.2 Pontos de convergência e de divergência na dimensão da relação professor-aluno**

Como nos referimos no capítulo VI, alguns professores foram citados pelos alunos, estando alguns deles inseridos nos conjuntos dos dezoito professores que participaram da entrevista analisada no capítulo 5. Assim sendo, a partir desse momento, passaremos a fazer um cruzamento das avaliações dos alunos sobre esses professores no que concerne à dimensão da relação professor-aluno.

Inicialmente, observamos fortes críticas quanto à questão do “diálogo”, cuja ausência no processo de ensino-aprendizagem bloqueia o desenvolvimento

da conscientização crítica e do pensamento reflexivo do aluno. Ocorre nas falas dos alunos uma forte tendência de os professores interagirem na sala de aula, fazendo uso da "autoridade". Esta é exercida de modo que o aluno não tem voz nem participa das decisões, de forma que o professor determina de que maneira será a interação entre ele e os discentes.

Na dimensão da relação professor-aluno, notamos nas falas dos alunos a respeito da "autoridade", que os discentes criticam negativamente as formas de exercê-la, quando esta vem a prejudicar seu andamento acadêmico, sua atuação na sala de aula, sua aprendizagem e sua preparação profissional.

Um outro ponto de divergência entre os professores e os alunos constitui-se nas diferentes visões sobre as formas de exercer a "autoridade". Para os discentes, parece haver uma concordância em serem eles os dominados, em posição hierarquicamente comandada, do ponto de vista da comunicação do conhecimento, enquanto o professor é o líder, aquele que vai dirigir o trabalho pedagógico. Essa postura, tanto de professores como de alunos, é muito comum no ensino tradicional; mais ainda, essa prática autoritária é exercida de forma arbitrária, principalmente em atividades de avaliação e de ensino. É papel do professor promover a superação dessa deficiência, a fim de evitar situações de constrangimentos na interação com os alunos. Desse modo, a "autoridade" do professor não ajuda a promover uma boa formação profissional do aluno, já que suas necessidades não parecem ser levadas em conta.

A persuasão, por sua vez, observada em duas vertentes, pode assumir um caráter democrático ou impositivo. De acordo com o professor, é possível persuadir os alunos democraticamente quando conseguem tornar suas aulas interessantes e motivadoras, o que torna mais fácil a negociação, o acesso, a persuasão junto ao aluno. Essa forma de convencimento positiva também foi percebida pelos alunos que aceitam mais facilmente as idéias dos professores quando se sentem satisfeitos com a sua prática pedagógica. Por outro lado, a vertente negativa da persuasão, pela via da imposição, foi mencionada apenas pelos alunos que demonstraram descontentamento com o discurso pseudo-democrático de alguns docentes. Como se vê, os dois grupos, professor-aluno, percebem que há um "jogo" persuasivo em suas relações, o que é natural nas relações interpessoais, mas que, dependendo da vertente adotada, os resultados pedagógicos podem ser diferentes.

Consideramos ser pertinente avançar, em virtude da quantidade significativa de falas dos alunos nesse sentido, na valorização que esses fazem de um bom relacionamento entre professores e alunos. Esse processo remete a Freire (2002), que também valoriza uma educação baseada no "diálogo", de modo que o aluno tenha voz e participe de alguma forma das decisões que influenciarão a sua formação profissional, com atitudes críticas e reflexivas, situando-se de forma mais participativa na sociedade.

Na palavra dos professores, o diálogo ganha importância no estímulo à reflexão crítica, à relação que ultrapasse os limites profissionais e oriente também para a vida, e possibilite um crescimento mútuo. No entanto, na prática pelo que disseram os alunos, alguns docentes demonstram um tratamento que não condiz com a realidade acadêmica, demonstrando hostilidade, arrogância e não estimulando a participação ativa dos educandos. De acordo com os alunos, os professores que estabelecem uma relação pautada no diálogo, logo, se destacam em relação aos demais.

Ainda sobre este aspecto, o que mais nos chamou a atenção é que os mesmos professores, passados alguns anos, receberam no segundo questionário (2005) as mesmas apreciações que foram feitas pelos alunos no primeiro questionário (1999). Isso pode sinalizar que, apesar de toda a produção de conhecimento científico feita por esses docentes, apesar de estarmos passando por tantas modificações e inovações no ensino superior, com as avaliações institucionais; os exames nacionais de desempenho dos alunos; as reformulações estruturais, algumas já implantadas com a nova LDBEN, e as reformulações curriculares, a prática dos professores pouco ou nada parece ter sofrido alterações.

### **VIII.3 Articulando os três eixos: implicações da relação professor-aluno na prática pedagógica**

Buscaremos, neste tópico, estabelecer relações entre as formas como o professor se relaciona com seus alunos e a sua prática pedagógica.

## CAPÍTULO VIII

## A Prática Pedagógica do Professor Universitário: concepções de professores e alunos

Inicialmente, observamos que as formas como o professor seleciona os conteúdos que vai trabalhar junto aos alunos e as atividades escolhidas para esse trabalho em sala de aula possivelmente vão influenciar suas formas de interação com os alunos durante o seu trabalho docente.

A busca ao conteúdo do manual, não costuma requerer levar em conta as necessidades dos alunos, seu contexto, de modo que, provavelmente, não requer muita interação entre docente e discentes, uma vez que estes últimos não devem, necessariamente, participarem da referida seleção. Em outras palavras, a busca ao conteúdo do manual parece indicar mais a consulta a textos já prontos, sem prováveis alterações ou adaptações à turma na qual o docente vai atuar.

Assim, uma atividade em sala de aula nessa perspectiva não parece favorecer a interação professor-aluno mais intensiva, onde o aluno possa participar mais do seu processo de aprendizagem. Já uma produção sistemática e constante de pesquisa científica, implicando conhecimento atualizado, provavelmente, deve favorecer ao professor ter mais condições de realizar uma atividade mais atualizada, talvez possibilitando mais ao professor sintonizá-la com o tempo e o contexto dos discentes com os quais atua, podendo vir ainda a propiciar, assim, uma leitura crítica do mundo, uma busca constante de coerência entre pensar, sentir, agir e transformar (Freire, 2002).

Assim sendo, a atividade docente junto aos alunos, que pode ser influenciada pela forma como o professor selecionou os conteúdos a serem trabalhados na mesma, também pode influenciar, por sua vez, as formas de interação do professor com o aluno, de modo que este, sendo levado em consideração, no processo, pode vir a ter uma seleção de conteúdos mais adequada às suas necessidades, talvez mais dentro de seu contexto e possivelmente no tempo em que ele está inserido.

Na perspectiva de participar desse processo de procura de aprender, de ensinar de refazer, de repensar, ou até mesmo de mudar as significações de todo processo pedagógico, pode ser possível, encontramos em nossos espaços como educadores, como construtores de novos caminhos, sempre em procuras, com a esperança de que essa construção (professores-alunos) não finalize, que continue fundamentada em raízes, asas e sonhos, como ensinou Freire em seu legado de esperança.

---

## ***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica no ensino superior brasileiro tem sido historicamente baseada nos modelos europeus de ensino e apresenta-se como uma atividade que tem sido pouco pesquisada. Isso, porém, não significa que a forma como tem sido conduzida esteja satisfazendo aos professores e alunos envolvidos diretamente com a mesma.

As constantes reclamações observadas diariamente e através de instrumentos de avaliação sinalizam para uma necessidade de conhecer melhor a prática pedagógica do professor universitário, para identificar as causas dessa insatisfação, de modo a ter subsídios que sirvam de base para as mudanças necessárias.

Nesta pesquisa, com esse grande objetivo em mente, tentamos compreender melhor essa atividade através de uma investigação das concepções de professores e alunos de um curso superior de uma universidade pública brasileira. Optamos por essa maneira de obter informações, uma vez que ainda existe no meio universitário uma cultura que se opõe a uma observação direta da atividade docente, o que poderia provavelmente fornecer resultados mais esclarecedores. Dessa maneira, obtivemos nossos dados através de entrevistas a um grupo de professores e questionários a dois grupos de alunos desse curso.

A análise dos resultados foi conduzida numa perspectiva de compreensão mais aprofundada da situação, através de uma reflexão sobre os conteúdos das falas dos investigados, de modo a identificar os aspectos considerados mais relevantes e cruzar essas idéias, visando estabelecer convergências e divergências entre os olhares de professores e alunos.

Quanto aos professores, as conclusões obtidas pelo processo de análise apontam para uma baixa valorização da prática pedagógica, vista pela maioria como uma atividade complementar às pesquisas realizadas na universidade. Além disso, também observamos pouca reflexão sobre o fazer pedagógico, especialmente numa perspectiva fundamentada teoricamente. Dessa forma, a maioria dos professores concebe a prática docente como uma atividade voltada prioritariamente para a transmissão de um conhecimento que independe totalmente do aluno. Assim, os pressupostos adotados pela maioria dos

professores para o planejamento e condução das atividades docentes parecem estar compatíveis com uma concepção bancária de educação (Freire, 2002), apesar de se falar muito em produção de conhecimento.

Também pudemos concluir de nossa análise que um dos aspectos que tem influenciado negativamente o desenvolvimento da prática pedagógica é a grande ênfase colocada nas atividades de pesquisa pela própria universidade. A maneira como a maioria dos professores percebe essa questão leva-os a não investirem numa formação pedagógica e a considerarem a atividade docente como secundária. Desse modo, de uma maneira geral, os resultados da pesquisa não vêm alimentando o ensino, como é proposto no projeto da universidade, mas servem para dar suporte às carreiras de pesquisadores, essas sim valorizadas pelos professores e pela universidade.

A falta de uma formação pedagógica também foi identificada como causa de uma visão ingênua (Freire, 1975, 1980, 1983, 1987, 2000, 2002) do processo de ensino-aprendizagem, pela maioria dos professores. Como resultado desse tipo de visão, esses docentes não percebem a prática pedagógica como atividade transformadora e emancipadora, mas como reprodutora e alienadora, tanto para os alunos como para eles mesmos. Essa percepção reforça a desvalorização dessa atividade e a dificuldade de transformá-la.

Quanto aos alunos, os dois grupos pesquisados apresentaram concepções semelhantes, indicando uma ausência de mudanças nas condições de ensino do seu curso. A grande maioria explicitou seu descontentamento com a maneira como os professores vêm conduzindo a prática pedagógica. Vários foram os motivos alegados para tal, desde a falta de compromisso até a maneira de se relacionarem com os alunos.

Com relação à questão da produção de conhecimento, a maioria dos alunos parece compartilhar a concepção da maioria dos professores de que o objetivo principal do ensino é a transmissão de conhecimentos, que devem ser recebidos de forma passiva. Entretanto, vários foram os alunos que apresentaram uma concepção diferente, reivindicando uma participação mais ativa nas aulas e até algum envolvimento nas pesquisas conduzidas por seus professores. O que parece unanimidade, porém, é a valorização do conhecimento científico como tendo um estatuto superior ao conhecimento do senso comum. Nesse sentido, parece que os alunos também consideram que o conhecimento pedagógico é um

tipo de conhecimento do senso comum, o que não os leva a reivindicar uma formação pedagógica para seus professores. Suas críticas sobre os aspectos metodológicos da prática docente se limitam a apontar falta de organização, insegurança e autoritarismo nas relações com os alunos, especialmente nas avaliações.

Um aspecto que chamou a atenção nas falas dos alunos foi a ênfase dada ao relacionamento interpessoal entre professores e alunos. A partir desses comentários pudemos perceber que os alunos se ressentem da falta de consideração por parte de seus professores e do excesso de autoridade empregado durante a realização das atividades docentes. Desse modo, foi através das relações interpessoais que os alunos puderam identificar melhor que havia um grande problema na prática pedagógica de seus professores. Muitos alunos também perceberam que não são valorizados, nem sequer ouvidos, pela universidade e que essa falta de valorização se reflete nas más condições oferecidas pela instituição para a realização de suas atividades (ou não realização, como no caso das aulas práticas) e na falta de comprometimento dos professores.

Comparando as visões de professores e alunos sobre a prática docente, concluímos que a grande convergência ocorreu com relação à valorização do conhecimento científico. Tanto professores quanto alunos consideraram fundamental que a universidade seja um local de produção do conhecimento e que a qualidade de um curso superior dependa da realização de pesquisas no local onde ele é desenvolvido. Entretanto, tanto professores quanto alunos comentaram que o fato dos professores realizarem pesquisas, produzindo conhecimento, não implicava em que esse conhecimento fosse levado para as salas de aulas e disponibilizado para os alunos de graduação. O que nem alunos nem professores mencionaram foi a necessidade de uma formação pedagógica para possibilitar aos docentes trabalhar com seus resultados de pesquisa em sala de aula.

A grande divergência que ocorreu entre as visões de professores e alunos foi ligada à relação interpessoal entre esses dois segmentos. Enquanto os primeiros valorizavam a hierarquia da universidade, que lhes permite estabelecer uma relação de desigualdade em sala de aula, os segundos se ressentiam desse tipo de relação e apontavam diversas consequências negativas da mesma.



Dentre os problemas identificados ressaltamos um menor rendimento dos alunos causado pela falta de uma maior interação e diálogo entre professor e aluno.

Alguns professores também identificaram problemas ligados à falta de diálogo com os alunos. Nesse caso, esses professores sinalizaram em suas falas para uma preocupação maior com uma participação ativa dos alunos nas atividades docentes e com o desenvolvimento de metodologias mais voltadas para atender aos interesses e necessidades desses alunos.

Consideramos que as diferenças encontradas entre as visões de professores e alunos são suficientes para justificar as reclamações que vêm ocorrendo de ambas as partes. Supomos também que esses dois grupos começam a reconhecer que a maneira como a prática pedagógica vem sendo desenvolvida nesse curso não tem atendido às necessidades formativas desses futuros profissionais, que precisam atender às novas demandas colocadas pela sociedade.

Concluindo nossa pesquisa, verificamos que o referencial teórico utilizado, com base nas idéias de Freire (1975, 1980, 1983, 1987, 2000, 2002) e adotando os dois eixos propostos por Cortesão (2000), permitiu uma análise detalhada da prática pedagógica no ensino superior. Entretanto, consideramos que a adoção de um terceiro eixo de análise, referente à relação interpessoal entre professor e aluno possibilita uma compreensão mais completa dessa prática. Tentamos introduzir esse eixo nesta pesquisa, mas reconhecemos a necessidade de uma maior exploração de suas potencialidades, o que deixamos como sugestão para pesquisas futuras.

---

## ***BIBLIOGRAFIA***

---

## BIBLIOGRAFIA

ABREU, M.; MASETTO, M. T. (1990). *O professor universitário em aula*. 8ª ed. São Paulo: MG Editores Associados.

ADORNO, Sérgio (Org.) (1950). *A Sociologia entre a Modernidade e a Contemporaneidade*. Porto Alegre: Editora da Universidade do Rio Grande do Sul.

ADORNO, Theodor (1971). *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.

AFONSO, Almerindo Janela (2000). *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora.

ALARCÃO I. (Org.) (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ALARCÃO, I. (1996). "Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores", in Alarcão, I. (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégia de supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALTHUSSER, Louis (1996). "Ideologia e aparelhos ideológicos de estado (Notas para uma investigação)", in ZIZEK, Slavoj (Org.). *O Mapa da Ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto.

ALVES, J. M. R. (1997). "Poder e ética na formação de professores: um contributo psicanalítico", in SÁ-CHAVES, I. (Org.). *Percursos na formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, p. 139-160.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando (1998). *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Livraria Editora Pioneira.

ANDRÉ, Marli & MEDIANO, Zélia D. (1988). *A pesquisa na didática e na prática de ensino*, in Vera Candau. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, p. 169-179.

APPLE, Michael (1997). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.

APPLE, Michael W & NÓVOA, Antônio (Org.) (1998). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora Ltda.

AQUINO, J. G. (1996). *Confrontos na Sala de Aula, uma leitura institucional da relação professor aluno*. São Paulo: Summus.

ARENDT, Hannah (1993). *A Condição Humana*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Forense.

ARROYO, Miguel Gonzáles (1985). "Programas de educação integrada: avaliação crítica", *Educação em Revista*, nº 1, p. 13-18, jul.

ARROYO, Miguel Gonzáles (2000). *Ofício de Mestre – Imagens e Auto-Imagens*. Petrópolis: Vozes.

AZEVEDO, F. et al. (2002). "Manifesto dos pioneiros da educação", in L.N. XAVIER. *Para Além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Bragança: Paulista, EDUSF.

AZZI, Sandra (1999). "Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico", in: Selma G. PIMENTA (Org.). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

BAKHTIN, Mikhail (1999). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9ª ed. São Paulo: Hucitec.

BARDIN, Laurence (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Ltda.

BASTOS, Heloisa F. Brasil (2004). "Disciplinaridade: Multi, Inter e Trans", *Construir Notícias*, p. 40-41.

BAUDELLOT e ESTABLET (1971). – *L'École capitaliste en France*. Paris: François Maspero.

BENAVENTE, Ana; COSTA, A.; MACHADO, I.; NEVES, M. (1987). *Do outro lado da Escola*, 3ª Edição, Lisboa, Editorial Teorema.

BERNSTEIN, Basil (1986). "A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação. Trad. Ana Maria Domingos et al. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BERNSTEIN, Basil (1990). *Poder, Educación y Conciencia – Sociologia de la transmisión cultural*. Roure, Barcelona.

BERNSTEIN, Basil (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico-Classe, Códigos e Controle*. Petrópolis: Vozes.

BOBBIO, Norberto (1999). *As Ideologias e o Poder em Crise*. 4ª ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

BOGDAN, R.; BIKLENS, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOHOSLAVSKY, R. (1981). *A Psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente de socializante*, in: M. H. S. PATTO. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, p. 321-341.

BOURDIEU, P. (1998). *O capital social – notas provisórias e os três estados do capital cultural in Escritos de Educação (Org.) NOUGUEIRA, M. e CATANI*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

BOURDIEU, Pierre e et al. (1998). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes.

BOURDIEU, Pierre (1998a). *O Poder Simbólico*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

BOURDIEU, Pierre (1998b). *Escritos de educação*, in: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.). Petrópolis: Vozes.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1992). *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BOURDIEU, Pierre (1987). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectivas.

BRANDÃO, Carlos (2000). *O que é a educação?* São Paulo: Brasiliense.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine (1998). *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: UNICAMP.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BREZINSKI, Íria (Org.) (1997). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez Editora.

BREZINSKI, Íria (Org.) (1996). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papyrus.

BUARQUE, Cristovam (1991). *O Colapso da Modernidade Brasileira e uma Proposta Alternativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

BUARQUE, Cristovam (1994). *A Aventura da Universidade*. São Paulo: Paz e Terra.

BURBULES N. (1987). "Uma teoria de Poder em educação", in *Educação e Realidade*. Porto Alegre: 12 (2): 19:36, jul./dez.

CAMARGOS, Wladymir Vinycius de Moraes (1997). "Educação, trabalho e o provão: o projeto neoliberal passa pela transformação da universidade". Principios. São Paulo: IPSU, nº 44.

CAMPOS, S. de; PESSOA, V. I. F. (2000). "Discutindo a formação de professores e professores com Donald Schön", in: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.) *Cartografias do trabalho docente: Professores(a)-pesquisador(a)*. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras, (Coleção Leituras no Brasil).

CAMPOS, Dinah Martins de Sousa (1985). *Psicologia da Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.

CARRION, Raul K. M.; VIZENTINI, Paulo G. Fagundes (Org.) (1997) *Globalização, neoliberalismo, privatizações. Quem decide este jogo?* Porto Alegre: CEDES/RS; Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CASTRO, Altino Carlos (1994). "A Reformulação do Estado Brasileiro", *Cadernos ENAP*. Brasília: vol. 2, nº 04. CATANI, Afrânio Mendes (Org.) (1998). "Novas Perspectivas na Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI". Campinas: Autores Associados.

CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira (1999). "A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão", in TRINDADE, Hégio. (Org). *Universidade em Ruínas na República dos Professores*. Petrópolis: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDES,

CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira (2000). "As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil", in SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Educação Superior: Velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã.

CAVALCANTE, J. F. (2000). *Educação superior: conceitos, definições e classificações*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais – INEP.

CHAKUR, C. R. S. L. (2001). *Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana*. Araraquara: JM Editora.

CHARLES, Christophe; VERGER, Jacques (1996). *História das Universidades*. São Paulo: UNESP.

CHARLIER, E. (2001). "Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática", in: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.) *Formação professores profissionais: quais estratégias, quais competências*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.

CHARLOT, Bernard (1997). *Da relação com o saber-elementos para uma teoria*. São Paulo: Artmed.

CHAUI, Marilena (1993). "Vocação Política e Vocação Científica da Universidade". *Revista Educação Brasileira*. Brasília, nº 15.

CHAUI, Marilena (1993). *Cultura e Democracia. O discurso competente e outras falas*. 6ª ed. São Paulo: Cortez,

CHAUI, Marilena (1993). *Conformismo e Resistência aspectos da Cultura Popular no Brasil*. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense.

CHAUI, Marilena (1995). "Em torno da Universidade de resultados e de serviços", *Revista USP*, (25), (pp. 55-61).

CHAUI, Marilena (1999). "A universidade em ruínas", in TRINDADE, Hégio (Org). *Universidade em Ruínas na República dos Professores*. Petrópolis: Vozes CIPEDES.

CHAUI, Marilena (2001). *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: UNESP.

CHAVES, E. C. (1993). "O desempenho de papéis sociais numa relação de ensino-aprendizado", *Revista Latino Americana de Enfermagem*, v.1.

CHIZZOTTI, Antônio (1991). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.

CIACCO, César & VOGT, Carlos (1995). "Universidade e empresa: a interação necessária", *Revista USP*, (25), (pp. 25-31).

COÊLHO, Ildeu Moreira (1996). "Formação do Educador: Dever do Estado, tarefa da Universidade", in: BICUDO, Maria Aparecida Vigiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.) *Formação do Educador: Dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, v. 1.

COÊLHO, Ildeu Moreira (1999). "Fenomenologia e Educação". In *Fenomenologia uma visão abrangente da Educação*. São Paulo: Editora Olho d'Água.

COGGIOLA, Osvaldo (2001). "Políticas públicas, políticas privadas e avaliação". *Universidade e Sociedade*. Brasília: ANDES, ano X, vol. nº 1.

CORAGGIO, José Luís (1998). "Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção?". In: TOMMASI, L. de: WARDE, M. J.; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2º ed. São Paulo: Cortez.

CORREIA, A. L. (1995). "Aplicabilidade de formas de tecnologia educacional no Brasil", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 56, n. 123, p.85 – 95 – jul/set.

CORTESÃO, Luiza et al. (2003). "*Mergulhando no Arco Íris sócio-cultural; Investigar em Educação: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*". Porto: pp.19-100.

CORTESÃO, Luiza (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação, Reorganização do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, p. 35-42.

CORTESÃO, Luiza (2001). "Cartografando a Transnacionalização do campo educativo: o caso português", in Sousa Santos, B. *Globalização fatalidade ou utopia*, Porto: Afrontamento.

CORTESÃO, Luiza (2001). "Gulliver entre Gigantes: na tensão entre estrutura e agência significados para a educação". In. *Transnacionalização da Educação – da crise da educação à educação da Cris*,; Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, Luiza (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* Edições Afrontamento: Porto.

CORTESÃO, Luiza (2000). *Escola sociedade-que relação?* Edições Afrontamento: Porto.

CORTESÃO, Luiza; MAGALHÃES, A & STOER, S. (2000). "Mapeando decisões no campo da educação no âmbito da realização das políticas educativas"; *Educação, Sociedade e Culturas*; nº 14; pp 45-5.

CORTESÃO, Luiza & STOER, S. (1999). *Levantando a pedra da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, Luiza (1998). "Práticas Educativas face à diversidade e a Investigação-acção. *Relatório das Provas de agregação*". Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

CORTESÃO, Luiza (1998). "O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões e críticas". *Cadernos de organização e gestão escolar*. Lisboa: n. 8.

CORTESÃO, Luiza & STOER, S. (1997). "Investigação-ação e a produção do conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural". Porto: *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 7, p. 7-28.

CORTESÃO, Luiza & STOER, S. (1996). "A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas". *Inovação*, nº 9.

CORTESÃO, Luiza & STOER, S. (1995). "Educação Inter/multicultural e o processo de transnacionalização. Uma perspectiva a partir da periferia" publicado no *Journal of Education Policy*.

CORTESÃO, Luiza et al. (1995). *E Agora Tu Dizias Que...Jogos e Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos*. Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, Luiza (1994). "Quotidianos marginais desvendados pelas crianças". Porto: Afrontamento *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 1.

CORTESÃO, Luiza & TORRES, M. A. (1981). *Avaliação Pedagógica I – Insucesso Escolar*. Porto: Porto Editora, Ltda.

COUTINHO, Carlos Nelson (1992). *Gramsci um Estudo sobre seu Pensamento Político*. 2º ed. Rio de Janeiro: Campus.

CROOKS T. J. (1988). "The impact of classroom evaluation practices on students". *Review of Educational Research*, 58, 438-481.

CUNHA, Luiz Antonio (1986). *A Universidade Temporã*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

CUNHA, Luiz Antonio (1986a). *A Universidade Crítica*. 2º ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

CUNHA, Luiz Antonio (1988). *A Universidade Reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

CUNHA, Luiz Antonio (1989). *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.



CUNHA, Luiz Antonio (1993). "Universidade e Sociedade: uma nova dependência?" *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP, vol. nº 74.

CUNHA, Luiz Antonio. (1994). *Qual Universidade?* São Paulo: Cortez.

CUNHA, Luiz Antonio (1997). "Nova reforma do Ensino Superior: a lógica construída". *Caderno de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Cortez, nº 101, (pp. 20-46).

CUNHA, Luiz Antonio (1999). "Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território". In. TRINDADE, Hégio. *Universidade em Ruínas na República dos professores*. Petrópolis: vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDES.

CUNHA, Maria Isabel (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM, Editora.

CUNHA, Maria Isabel (1999). "A construção do conhecimento na prática pedagógica do ensino superior". Caxambu: Trabalho apresentado na XXII ANPED (mimeo).

CUNHA, Maria Isabel (1994). *O Bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus.

CUNHA, Maria Isabel (1996). "Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário". *Caderno de Pesquisa Carlos Chagas*, São Paulo, n. 97, p. 31-46.

CUNHA, Maria Isabel (1991). "A relação professor-aluno", in: VEIGA, I. P. A. *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, p. 145-158.

CURY, Carlos Roberto Jamil (1985). *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados.

CURY, Carlos Roberto Jamil. (1997). "Reforma Universitária na Nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional?". *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Cortez, nº 101.

D'ANTOLA, Arlete (Org.) (1992). *A Prática Docente na Universidade*. São Paulo: EPU.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. "Tempo de Escola e tempo de sociedade", in SERBINO, Raquel Volpato et. al. (Org.) *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998.

DAUSTER, Tânia (2000). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP & A.

DE SORDI, M. R. L. (2001). "Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não?", in CASTELO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus.

DE SORDI, M. R. L. (2000). "Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido" in VEIGA, I. P. A.; CASTANO, M. E. L. M. (Org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus.

DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. *Tratado das ciências pedagógicas*. São Paulo: Nacional e Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

DELORS, Jacques. (2003). *Educação. Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8ª ed. Brasília: Cortez, MEC-UNESCO.

DEMO, Pedro (1989). *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas.

DEMO, Pedro (1991). *Avaliação Qualitativa*. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora.

DEWEY, J. (1982). *Como Pensamos*. 3ª ed. Barcelona: Paidós.

DICKEL, A. (2000). "Que sentido há em falar em professor-pesquisador no contexto atual?" In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. D. A. (Org.). *Categorias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. 2ª ed. Campinas: Mercado de letras (Coleção Literaturas no Brasil).

DINIZ, Eli; AZEVEDO, Sérgio de. (1997). *Reforma do Estado e Democracia no Brasil*. Brasília: UnB.

DOMINGOS, Ana Maria et al. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

DORIA, Francisco Antonio; CARVALHO, Antônio Paes de (1998). *A Crise da Universidade*. Rio de Janeiro: Revan.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). (1999) *Universidade Pública. Política e Identidade Institucional*. Goiânia: Editora da UFG,

DURKHEIM, Emile (2001). "*Educação e Sociologia*", Edições 70; Lisboa (data correspondente ao ano de publicação em Portugal).

EAGLETON, Terry. (1997). *Ideologia. Uma introdução*. São Paulo: UNESP; Bomtempo.

ELLIOT, J. (2000). "Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio", in GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professores(a)-pesquisador(a)*. 2ª ed. Campinas: mercado de letras, p. 137-52. (Coleção Leituras no Brasil).

ELTON, L. & LAURILLARD, D. (1979). "Trends in student learning: *Studies in Higher Education*", 4, 87-102.

ENGUITA, Mariano Fernandes (1993). *Trabalho, Escola e Ideologia. Marx e a crítica da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ENGUITA, Mariano Fernandes (2000). *Universidade e Poder*. 2ª ed. Brasília: Plano.

ENGUITA, Mariano Fernández (1989). *A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FAGUNDES, José (1986). *Universidade e Compromisso Social: extensão limites e perspectivas*. Campinas: UNICAMP.

FÁRIA, Josimerci Ittavo Lamana. *Prática docente reflexiva na disciplina de administração em enfermagem hospitalar: uma experiência de desenvolvimento profissional de professores-pesquisadores*. Tese de Doutorado. Ribeirão Preto: USP, 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes (1991). *Da Universidade Modernizada à Universidade Disciplinada*. Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez.

FÁVERO, Maria de Lourdes (Org.) (1989). *A Universidade em Questão*. São Paulo: Cortez.

FÁVERO, Maria de Lourdes (1987). "Autonomia universitária: desafios históricos-políticos". *Universidade e Sociedade*. ANDES, ano VII, nº 12, 1997.

FÁVERO, Maria de Lourdes. (2000). *Universidade do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFGJ/Inep, vol I e II.

FAZENDA, Ivani (org.) (1992). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora.

FELDMAN, D. (2001). *Ajudar a ensinar: relação entre didática e ensino*. Porto Alegre: Artmed, p. 132.

FERNANDES, Ana Maria (1999). *Além das Universidades e das Empresas*. Humanidades. Brasília: UnB, (pp. 30-38).

FERNANDES, António José (1994). *Métodos e Regras para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos e Científicos*. Porto: Porto Editora, Ltda.

FERNANDES, Florestan (1992). "Reforma Universitária e Mudança Social". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP, vol. 73, nº 175, (pp. 523-547).

FERNANDES, Florestan (1975). *Universidade Brasileira. Reforma ou Revolução?* São Paulo: Alfa-Omega.

FILHO, José Camilo dos Santos Filho. (2000). "Universidade, Modernidade e Pós-modernismo". In: FILHO, José Camilo dos Santos; NORAES, Silvia E. (Org.). (2000). *Escola e Universidade na Pós-modernidade*. Campinas: Mercado de Letras / FAPESP.

FIORENTINI, D. et al. (2000). "Saberes docentes um desafio para acadêmicos e práticos", in *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)* 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Leituras no Brasil).

FIORI, W. da Rocha (1981). "Modelo psicanalítico", in *Teorias do desenvolvimento, conceitos fundamentais*. V. 1. São Paulo: EPU, p. 11-50.

FLEURI, Reinaldo Matias (2000). "Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais", in *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. Rio de Janeiro: DP & A.

FLEURI, Reinaldo Matias (2001). "Desafios à educação intercultural no Brasil", *Educação Sociedade & Culturas*, Porto, n. 16, p. 45-62.

FORGET, Danielle. (1994) *Conquista e Resistência do Poder*. São Paulo: EDUSP.

FORQUIN, Jean-Claude (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FOUCAULT, M. (1973). *Vigiar e Punir*, Petrópolis: Editora Vozes.

FOUCAULT, M. (1987). "O que é um autor", in *A Palavra e as Coisas - uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes Editora.

FOUCAULT, Michel (1979). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

FOUCAULT, Michel (1999). *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes.

FRAGOSO FILHO, Carlos (1984). *Universidade e Sociedade*. Campina Grande: Grafset.

FRANCO, Maria Ciavatta; FRIGOTTO, Gaudêncio (1997). "PROVÃO" – formalismo autoritário e antiautonomia universitária". *Universidade e Sociedade*. São Paulo: ANDES, Ano VII, nº 12.

FREIRE, Paulo (2003). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 13ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água.

FREIRE, Paulo (20001a). *A importância do ato de ler*. 41. ed. São Paulo: Cortez Editora.

FREIRE, Paulo (20001b). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.

FREIRE, Paulo (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2000). *Educação como prática da liberdade*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1994). *Cartas a Cristina*. São Paulo: Editora Paz e Terra..

FREIRE, Paulo (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1991). *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez Editora.

FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

FREIRE, Paulo & BETTO, Frei (1991). *Essa escola chamada vida*. 7ª ed. São Paulo: Ática.

FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1983). *Educação e Mudança*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.

FREIRE, Paulo (1978). *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1975). *Ação Cultural para a Libertação*. Lisboa: Moraes Editora.

FREIRE, Paulo (1975). *Extensão ou Comunicação?*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

FREITAG, Bárbara. (1994). *Análise Crítica das políticas de Educação Superior no Brasil*. São Paulo: Ed. Cortez.

FREITAS, Luiz Carlos de (Org.) (2002). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis (SC): Editora Insular.

FREITAS, Luiz Carlos de (org.) (2003a). *Avaliação de escolas e universidades*. Campinas (SP): Editora Komedi.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (1994). *Capital Humano e Sociedade do Conhecimento: concepção neoconservadora da qualidade na educação*. Contexto e Educação. São Paulo: UNIHUI, (pp. 7-28).

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira (1988) *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* São Paulo: Cortez Editora.

FURTADO, João Pinto. (1999.) "Notas sobre Reforma do Estado, Autonomia e Estratégias sindicais no contexto da Universidade Brasileira". *Universidade e Sociedade*. Brasília: ANDES, vol. 09, nº 19.

FURTER, Pierre (1998) "Paulo Freire e Ivan Illich: das utopias pedagógicas às utopias sociais", *Coleção Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora Ltda, n. 28, p. 69-90.

GADAMER, Hans-Georg (2000) *A razão na época da ciência*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

GADOTTI, M. (2002). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GADOTTI, M. (1999). *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática.

GADOTTI, M. (1998). *Lições de Freire*. Porto: Educação Sociedade & Culturas, n. 10, p. 111-122.

GADOTTI, M. (1996). Paulo Freire, uma bibliografia. *A Educação como Processo de Libertação*. Pelotas: Educat.

GADOTTI, M. (1990). *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática.

GADOTTI, M. (1987). "Questão da educação e a formação do educador. Aprendendo com minha própria prática", in *Em aberto*, Brasília, ano 6, nº 34, abr./jun.

GADOTTI, M. (1983). *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez Autores Associados.

GARCÍA, Marcelo (1992). *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*, in Nóvoa, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 51-75.

GARCÍA, Marcelo (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, p. 272.

GARCIA, Regina Leite (2000). "A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso", in Maria Teresa Esteban (Org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*, 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 29-49.

GARDNER, H. (1998). *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Ed. Artes Médicas.

GEORGEN, Pedro (2000). "A crise de identidade da universidade moderna", in FILHO, José Camilo dos Santos; NORAES, Silvia E. (Org.). *Escola e Universidade na Pós-modernidade*. Campinas: Mercado de Letras / Fapesp.

GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M da G. M.; GUERRA, M. D. S. (2000). "Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas", in GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. De A. (Org.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras, p. 237-74. (Coleção Leituras no Brasil).

GERMANO, José Willington (1993). *Estado Militar e Educação no Brasil (1964–1985)*. São Paulo: Cortez.

GHIRALDELLI JR., Paulo (2001). *Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação*, São Paulo: Cortez Editora.

GHIRALDELLI JR., Paulo (1992). *História da Educação*, 2ª ed.. São Paulo: Cortez Editora.

GIDDENS, Anthony (1989). *A Constituição da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes,.

GIDDENS, Anthony (1991). *As Consequências da Modernidade*, São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.

GIDDENS, Anthony (1993). *Novas regras do mundo, todo sociológico*. Lisboa: Gradiva,

GIDDENS, Anthony (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.

GIDDENS, Anthony (1998). *Política Sociologia e Teoria Social. Encontros com o pensamento Social Clássico*. São Paulo: UNESP.

GIROUX, Henry (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação – Para além das teorias de reprodução* –Petrópolis: Editora Vozes

GIROUX, Henry (1988). *Los profesores como intelectuales - hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Paidós: MEC

GIROUX, Henry (1992). *Escola Crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez editora.

GIROUX, Henry (1999).. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

GIUSTA, Agneta da Silva (1985) "Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas". *Educação em Revista*. Belo Horizonte (MG), n. 1, p. 24-31, jul.

GOMES, Candido Alberto (1994). *A Educação em Perspectiva Sociológica*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.

GÓMEZ, Roberto Rodriguez (1995). "Universidad y globalización en América Latina". *Educación Superior e Sociedade*. UNESCO – CRESALC, vol. 6, nº 2.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. O, in GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.) (2000). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, p. 105-134. (Coleção Leituras no Brasil).

GONZÁLEZ REY Fernando, (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo. Ciudad de la Habana*, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

GRÁCIO, Sérgio; MIRANDA, Sacuntala de; STOER, Stephen. (Organização, introdução e notas) (1982). *Sociologia da Educação I – Antologia. Funções da escola e reprodução social*. Lisboa: Livros Horizonte.

GRÁCIO, Sérgio; STOER, Stephen. (Organização, introdução e notas) (1982). *Sociologia da Educação II – Antologia. A construção das práticas educativas*. Lisboa: Livros Horizonte.

GRAMSCI, Antonio (1991). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A.

GRAMSCI, Antonio. (1991), *Concepção Dialética da História*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,

GRAMSCI, Antonio. (1992). *Poder, Política e Partido*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense,

GRAU, Nuria Cunill (1996). "A Rearticulação das relações Estado-Sociedade: em busca de novos significados". *Revista do Serviço Público*, ano 47, vol. 120, nº 1, jan-abr.

GRAU, Nuria Cunill. *Repensando o Público através da Sociedade. Novas formas de gestão pública*. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

GRILLO, Antonio Niccoló (2000). "Gestão Universitária: um desafio para os países do Mercosul". *Revista Portuguesa de Gestão*. Instituto para o Desenvolvimento da Gestão Empresarial/Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa. Portugal. III série, ano 15, nº 02, (pp. 36-43).

GRUPPI, Luciano (1978). *O Conceito de Hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal.

GUARESCHI, N. (1990). *Poder, Autoridade e a relação Professor-aluno: Uma revisão bibliográfica*, in PSICO. Porto Alegre, v. 20, n. 2 p. 85-103 Jul./Dez.

GUSDORF, G. (1970). *Professores para que?* Lisboa: Moraes.

HAGUETTE, T. M. F. (1999). *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 224.

HALL, Stuart (2000). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A editora.

HANGUETE, T. M. F. (1999). *Metodologias qualitativas na sociologia*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes.

HARVEY, David (1993). *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola.

HENRY, Michel (1991). *Didactiques des mathématiques*. Besançon: IREM.

HESSEN, Johannes. *Teoria do Conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HOBSBAWM, Eric. (1995). *Era dos Extremos. O breve século XX 1914 – 1991*. São Paulo: Companhia das Letras.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch (1995). *Avaliação: mito & desafio. Uma perspectiva construtivista*. 17ª ed. Porto Alegre: Educação & Realidade.



HOFFMANN, Jussara Maria Lechi (1999). *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Editora Mediação.

IANNI, Otávio (1997). "A visão mercadológica do governo e o distanciamento da sociedade". *Universidade e Sociedade*, in ANDES, ano VII, nº 12, (pp. 30-35).

IANNI, Otávio (1995). *A Sociedade Global*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

JAPIASSU, Hilton (1991). *As paixões da Ciência estudos de História das Ciências*. São Paulo: Letras e Letras.

JOHN, Dewey (1999). *Educação, ética e democracia - A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Lisboa: Edições Asa.

KAWASAKI, Clarice Sumi (1997). "Universidades Públicas e Sociedade: uma parceria necessária". *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: vol. 23, nº 2, (pp. 239-257).

KERR, Clark (1982). *Os usos da universidade*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.

KUENZER, Acácia Zeneida & MACHADO, L. R. S. (1984). *A pedagogia tecnicista*, in MELLO, G. N. (Org.). *Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola.

KUHN, Thomas S. (1997). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.

KUPFER, M.C. (1997). *Freud e a Educação. O mestre do impossível*. São Paulo: Scipione.

KURZ, Robert (1993). *O Colapso da Modernização. Da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J. B. (1985). *Vocabulário de Psicanálise*. Lisboa: Martins Fontes.

LAUGLO, Jon (1997). "Crítica às Prioridades e Estratégias do Banco Mundial para a Educação". *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Cortez, nº 100.

LAURELL, Asa Cristina (1997). *Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

Le BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Les Éditions d'organisation.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1997). Lei nº 9.394 de 1996, 2ª ed. Brasília: Senado Federal. 64 p.

LEITE, Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino (1997). *As Palavras Mais que os Actos? O Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Tese de

Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.

LEITE, Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino (2002). *Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma, Reorganização do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, p. 43-51.

LEITE, Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino (2002). *O Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para Ciência e Tecnologia.

LEITE, Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino (2002). *O Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para Ciência e Tecnologia.

LEVINE, Donald Nathan (1997). *Visões da tradução sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.

LIBÂNEO, J. C. (1994a). *Democratização da escola pública: a teoria crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola.

LIBÂNEO, J. C. (1994b). *Didática*. São Paulo: Cortez.

LIMA, Licínio C. (1998). "Mudando a cara da escola: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública", *Educação Sociedade & Culturas*, Porto, n. 10, p. 7-55.

LINHARES, C. F. S. (2000). *Saberes docentes: da fragmentação e da imposição à poesia e à ética*. Rio de Janeiro: Movimento, n. 2, p. 32-57.

LIPSET, Seymour Martin (1977). *Estrutura Social e Mudança Social*. In: BLAU, Peter M. Introdução ao estudo da estrutura social. Rio de Janeiro: Zahar.

LISBOA, Maria da Graça C. (1994). "Primórdios da Idéia de universidade no Brasil". Campinas: *Revista Reflexão*. nº 58, (p. 103-116).

LOCKE, John (1966). *Two treatises of civil government*. London, Everyman's Library.

LOPES, L. P. M. (1995). "Variação de padrões internacionais em dois grupos de aprendizes de leitura língua materna", *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1.

LUCKESI, Cipriano et Al. (1989). *Fazer Universidade: Uma proposta Metodológica*. São Paulo: Cortez.

LÜDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.

LÜDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.

- LYOTARD, Jean François (1989). *La condición Postmoderna*. Madrid: Trotta.
- MACAMBIRA, Dalton Melo (1998). "Neoliberalismo e reestruturação produtiva as transformações no mundo do trabalho". *Universidade e Sociedade*. ANDES-SN. Ano VIII, nº 17, nov. (pp. 1211-20).
- MACEDO, Eunice; et al. (2001). *Revistando Paulo: sentidos na educação Freire*; Ed ASA.
- MACHADO, Roberto (1981). *Ciência e Saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- MACLENNAN, Gregor; LUMLEY, Bob; HALL, Suart (1980). *Política e Ideologia: Gramsci*. In. *Da ideologia*. Organizado pelo Centro for Contemporary Cultura Studies da Universidade de Birmingham. Rio de Janeiro: Zahar.
- MAINGUENEAU, Dominique (1993). *Novas tendências em Análise do Discurso*. 2º ed. Campinas: UNICAMP.
- MARCHETI & BELHOT (1998). "Inteligências Múltiplas e o Ensino de Engenharia". *Anais do XXVI COENGE*, vol. 1, pp 545-560.
- MARCHI, Euclides (1995). "Ensino e Extensão: uma indissociabilidade natural". *Cadernos de Extensão*. Paraná: Universidade Federal do Paraná, ano I, nº 1.
- MARCOVITCH (1998). *A Universidade Impossível*. São Paulo: Futura.
- MARCUSE, Herbert (1999). *Tecnologia, Guerra e Fascismo*. São Paulo: UNESP.
- MARLIÈRE, Claudia Aparecida (1996). "Do projeto Rondon à Universidade Solidária". *Raízes e Rumos*. Rio de Janeiro: UNI-Rio.
- MARQUES, Juracy C. (1993). "Que faz a Universidade: Suas propostas e seus papéis sociais". *Revista Educação*. Porto Alegre: PUCRS, ano XVI, nº 25, (pp. 19-34).
- MARTINS, Carlos Benedito (1998). "Notas sobre o sistema de ensino superior brasileiro contemporâneo". São Paulo: *Revista USP*, nº 39, (p. 58-82).
- MARX, K. ENGELS, F. (1993). *A Ideologia Alemã (Feuerbach)*. 5ª ed. São Paulo: Hucitec.
- MARX, Karl (1983). *Contribuição à Crítica da Economia. Política*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- MASETTO, Marcos (Org.) (2002). *Docência Universitária*. São Paulo: Papirus, p. 112.
- MASETTO, Marcos (Org.) (1998). "Discutindo o processo ensino/aprendizagem no ensino superior", in MARCONDES, E.; GONÇALVES, E. L., (Coord.). *Educação Médica*. São Paulo: Sarvier, p. 11-19.

MESQUITA, Edineide J. (2002). *A crise da Universidade e o Compromisso Social da Extensão Universitária*, Universidade Federal de Pernambuco: Dissertação de Mestrado.

MINAYO, M. C. (1994). *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 3ª edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, p. 269.

MIZUKAMI, Maria das Graças N. (1986). *Ensino: As Abordagens do Processo*, São Paulo: EPU.

MONROE, Paul (1984). *História da Educação*. 16ª ed. São Paulo: Nacional.

MONTESSORI, M. (1951). *Pedagogia Científica*. Descler: Brottzr.

MORAIS, Regis de (1997). *A Universidade Desafiadora*. Campinas: UNICAMP.

MORGADO, Maria Aparecida (1995). *Sedução na relação Pedagógica: Professor – Aluno no embate com afetos inconscientes*. São Paulo: Plexus.

MORIN, Edgar (2001). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

MORIN, Edgar (2000). *Os Setes Saberes a Educação do Futuro*, tradução Catarina Eleonora e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, p. 118.

MORIN, Edgar (1998). *Ciência com Consciência*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand.

MORIN, Edgar (1996). *Ciência com consciência*. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

MOROSINI, Marília Costa.(1998). *Mercosul Políticas e Ações Universitárias*. Campinas: Autores Associados e Editora da Universidade do Porto Alegre.

MORROW, R; Torres, C (1997) *Teoria social e educação - uma crítica das teorias de reprodução social e cultural*, Porto: Afrontamento.

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto (1997). *Teoria Social e Educação – Uma Crítica das Teorias de Reprodução Social e Cultural*. Porto: Afrontamento.

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto (1998) "Jürgen Habermas, Paulo Freire e a pedagogia crítica: novas orientações para a educação comparada", *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, v. 10, p. 123-155.

MURPHY, Raymond (1982) *Power and autonomy in the Sociology of Educacion. Theory and Society*, mar. n.2.

NAJMANOVICH, Denise (2000) *Hacia nuevos paisajes educativos. in Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP & A.

NASCIMENTO, Maria Elenita M. (1999) *Interação Universidade-Empresa na Sociedade da Informação*. Humanidades. Brasília. UnB, (pp.56-61).

- NAVES, Marcio Bilharinho. (2000). *Marx Ciência e Revolução*. São Paulo: UNICAMP; Moderna,
- NÉRICE, Imídeo G. (1993). *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: IBRASA
- NOBLIT, G.W. "Poder e Desvelo na sala de aula", in *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.21, n.2, p.121-137, jul./dez., 1995.
- NÓVOA, Antônio (Org.) (1997). *Diz-me como ensinas e dir-te-ei quem és*, in FAZENDA, Ivani. A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papirus.
- NÓVOA, Antônio (1998). "Paulo Freire (1921-1997): A 'inteireza' de um pedagogo utópico", *Coleção Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora Lda, n. 28, p.167-187.
- NÓVOA, Antônio (Org.) (1995). "Vidas de professores". *Colecção Ciências da Educação*. N. 4, 2. ed. Porto: Porto Editora Ltda.
- NÓVOA, António (1992). *Formação de professores e profissão docente*, in NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 15-34.
- NÓVOA, António (1991). *O passado e o presente dos professores*, in NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, p. 9-32.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A Linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.
- PACHECO, Natércia Alves (2000). "Do confronto de culturas às relações interculturais", *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 13, p. 119-139
- PAOLI, N. "O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa". *Cadernos CEDES*, n. 22, 1988.
- PARSONS, Talcott. *Sociedades. Perspectivas evolutivas e comparativas*. São Paulo: Pioneira, 1969.
- PECHEUX, Michel (1988). *Semântica e Discurso. Uma Crítica à afirmação do Óbvio*. Campinas: UNICAMP.
- PEREIRA, E. M. de A. (2000). "Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente", in GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. 2ª educação. Campinas: Mercado de Letras, p. 153-81 (Coleção Leituras no Brasil).
- PEREIRA, Severina Gomes (1994). *O Estágio Supervisionado na Formação do Educador: Uma leitura da representação social dos docentes nos cursos de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992) "O pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo", in: NÓVOA, António. *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.

PERRENOUD, Philippe (2002a). *A prática reflexiva no ofício de professor*. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, Philippe (2002b). "A formação dos professores para o século XXI", in PERRENOUD, F.; THURLER, M. G. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, Cap. 1.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY L.; ALTET, M; CHARLEIER, E. (2001). "Formando professores profissionais: três conjuntos de questões", in PERRENOUD, F.; THURLER, M. G. *Formando professores profissionais: quais competências?* 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, p. 11-35.

PERRENOUD, Philippe (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA Editores II, S.A.

PERRENOUD, Philippe (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, Philippe (2000). *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PERRENOUD, Philippe (2000a). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

PERRENOUD, Philippe (2000b). "Construir competências é virar as costas aos saberes?". Porto Alegre: *Revista Pátio*, n. 11.

PERRENOUD, Philippe (1999a). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

PERRENOUD, Philippe (1999b) *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

PERRENOUD, Philippe (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PERRENOUD, Philippe (1997). *Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PERRENOUD, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora Lda, n. 19.

PERRENOUD, Philippe (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata, S. A.

PERRENOUD, Philippe (1984). "La fabrication de L'Excellence Scolaire dans L'Enseignement Primaire: du Curriculum aux Pratiques de Formation". Genève: D.R.O.Z.

PERRENOUD, Philippe (1978). *Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. Análise Psicológica*, out. n. 1, vol. II.

PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly (1978). *Processos psicossociológicos e insucesso escolar. Análise Psicológica*, out. n. 1, vol. II.

PETEADO, Silvia Teixeira. *Identidade e Poder na Universidade*. São Paulo: Cortez; Unisanta Editora, 1998.

PIAGET, J. estratégias.al. (1978). *Fazer e Compreender*. Tradução: Christina L. de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos e Editora da Universidade de São Paulo.

PIAGET, J. A Teoria de Piaget.(1977) in: CarmichaelManual de Psicologia da criança: desenvolvimento cognitivo I. São Paulo: EPU.

PIMENTA, Selma Garrido e Anastasiou, L. (2002). *Docência no Ensino Superior*, São Paulo: Cortez, vol. 1, p. 279. (Coletânea Docência em Formação: Ensino Superior).

PIMENTA, Selma Garrido e Anastasiou, L.; CAVALLET, V. J. (2002). "Docência no Ensino Superior: CONSTRUINDO CAMINHOS", in PIMENTA, S. G. *De professores, pesquisa e didática*. Campinas: Papirus, p. 129-144. (Coletânea Entre Nós Professores).

PIMENTA, Selma Garrido (2002). "Professor reflexivo: construindo uma critica", in PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. G. (Org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido (1999). *Formação de Professores e Identidade*. Intelectual: Intelectual (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez.

PIMENTA, Selma Garrido. (1997). "A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa", in ANDRÉ, M. (Org.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papirus.

PINTO, Álvaro Vieira (1986). *A Questão da Universidade*. São Paulo: Cortez.

PINTO, A. V. (1960). *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: MEC.

POLIT, D. F. & HUNGER, B. P. *Fundamentos da pesquisa em enfermagem*. Tradução: Regina Machado Garaz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PONCE, Aníbal (1983). *Educação e Luta de Classes*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.

POPHAM, W. James (1976). *Como avaliar o ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.

POPHAM, W. James (1983). *Avaliação educacional*. Porto Alegre: Editora Globo.

PORLÁN, R. (1995). *Constructivismo y Escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje baseado en la investigación*. Sevilla: Diada.

PORLÁN, R. e RIVERO, . (1998). A. *El Conocimiento de los Profesores*. Sevilla: Diada.

POULANTZAS, Nicos (1985) *O Estado, o poder, o socialismo*. 2.edição Rio de Janeiro: Edições Graal.

PUCCI, Bruno. "A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão". *Impulso*. São Paulo: UNIMEP, ano 5, nº 10, 1991. (pp. 33-42).

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 2. edição. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda.

RAMOS, Cosete (1992). *Excelência na Educação: a escola de qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed.

RANIERI, Nina Beatriz. (2000). *Educação Superior, Direito e Estado*. Na lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96). São Paulo: EDUSP; FAPESP.

REGO, Teresa Cristina R. (1989). "Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais", in Julio Groppa Aquino (org.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, p. 49-71.

REIS, Renato Hilário dos. "A Institucionalização da Extensão". *Revista Educação Brasileira*. Brasileira: CRUB, vol. 14, nº 28, 1/1992. (pp. 67-81).

RIBEIRO, Darcy (1969). *A Universidade Necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

RIBEIRO, L. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (1986). *Interação em sala de aula: questões conceituais metodológicas*. Belo Horizonte: UFMG.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos (1989). *História da Educação Brasileira*. 9ª ed. São Paulo: Cortez.

RIBEIRO, M. L. S. (1986). *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 27ª. edição Petrópolis: Moraes.

RISTOFF, Dilvo (2000). "Avaliação Institucional: Construindo Relatórios", in *Universidade Desconstruída*. Florianópolis: Insular.

RODRIGUES, Neidson (1985). *Por uma nova escola*. São Paulo: Cortez Editora.

RODRIGUES, Neidson (1981). *Estado, Educação e desenvolvimento econômico*, São Paulo: Cortez Autores Associados.

ROGERS, C. (1972). *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros.

ROGERS, C. (1978). *Tomar-se Pessoa*. São Paulo: Martins Fontes.



ROMANELLI, O. O. (2002). *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 27ª edição. Petrópolis: Vozes.

ROMANO, Roberto (1997). "Crise e Perspectiva da universidade Brasileira". *Universidade e Sociedade*. São Paulo: ANDES, ano VII, nº 12, (pp. 36-41).

ROSSATO, Ricardo (1998). *Universidade nove século de história*. Passo fundo: EDIUPF.

ROSSI, Paolo (1992). *A Ciência e a Filosofia dos modernos*. São Paulo: UNESP.

ROSSI, Wagner (1986). *Capitalismo e educação*. 2ª ed. São Paulo: Moraes.

SACRISTÁN, Gimeno J. (1999). *Poderes Estáveis em Educação*, Porto Alegre: Artes Médicas.

SACRISTÁN, Gimeno J.; Pérez-Gomez, Ángel (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

SALMERON, Roberto A. (1999). *A Universidade interrompida*. Brasília 1964-1965. Brasília: UnB.

SAMPAIO, Anita Lapa Borges de (1998). *Autonomia Universitária*. Um modelo de interpretação e aplicação do artigo 207 da Constituição Federal. Brasília: UnB.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2004). *A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*, Porto: Cortez Editora. Coleção Questões da nossa época.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2000). *A Crítica da Razão Indolente. Contra o Desperdício da Experiência*, Porto: Afrontamento.

SANTOS, Luiz Alberto. (1997). *Reforma Administrativa no contexto da democracia*. A PEC n. 173/95, suas implicações e adequação o Estado brasileiro. Brasília: DIAP e Arko Advice,

SANTOS, Milton (1998). *O Professor como Intelectual na Sociedade Contemporânea*, In: ENDIPE, v III Águas de Lindóia.

SAVIANI, Demerval (1999). "História das idéias Pedagógicas: reconstruindo o conceito", in FILHO, L. M. F. (Org.) *Pesquisa em história da educação? Perspectiva de análise, objetos e fontes*. Belo Horizonte: Edições H. G.

SAVIANI, Demerval (1997). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.

SAVIANI, Demerval (1986). *Escola e democracia*, São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval (1981). "Extensão Universitária: Uma abordagem não-extensionista". *Educação e Sociedade*. São Paulo: CEDES. Cortez, ano III, nº 8, (pp. 61-73).

SCHÖN, D. A. (1992), "Formar professores como profissionais reflexivos". In Nóvoa, A. (Coord.) *Os professores e a sua Formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote.

SCHÖN, Donald (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Paidós.

SCHWARTZMAN, Simon (1997). *A Redescoberta da Cultura*. São Paulo: Fapesp, Edusp.

SEBER, Maria da Glória (1997). *Piaget: O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. Col. *Pensamento e ação no magistério*. São Paulo: Scipione.

SGUISSARDI, Valdemar (2000). "o Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e posições?". *Universidade e Sociedade*. Brasília. ANDES. Ano X. nº 22, (pp. 66-76).

SGUISSARDI, Valdemar (Org.) (2000). *Educação Superior. Velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã.

SGUISSARDI, Valdemar (1998). "Autonomia Universitária e mudanças no Ensino Superior da polissemia do conceito às controvérsias de sua aplicação", in CATANI, Afrânio Mendes (Org.). *Novas perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Campinas: Autores Associados.

SGUISSARDI, Valdemar (Org.) (1997). *Avaliação Universitária em Questão. Reformas do Estado e da Educação Superior*. Campinas: Autores Associados.

SILVA JR, João dos Reis, SGUISSARDI, Valdemar (org.) (2001). *Novas faces da Educação Superior no Brasil. Reforma do Estado e mudanças na produção*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP. USF-IFAN.

SILVA JR, João dos Reis, SGUISSARDI, Valdemar (org.) (1997). *Políticas Públicas para a Educação Superior*. Piracicaba: UNIMEP.

SILVA, Rinalva Cassiano (Org.) (1999). *Educação para o século XXI. Dilemas e Perspectivas*. Piracicaba: UNIMEP.

SILVA, Tomaz Tadeu da (1988). "Distribuição de conhecimento escolar e reprodução social". *Educação e Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, 13 (1): 3-16, jan./jun.

SILVA, Tomaz Tadeu da (1992). *O Que Produz e o Que Reproduz em Educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) (1995). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes Ltda.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

SILVIA, T.T. (1994). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. São Paulo: Vozes.

SIMMEL, Georg (org.) (1983). *Sociologia Evaristo de Moraes Filho*. São Paulo: Ática

SNYDERS, G. (1974). *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Almedina.

SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca et al. (1997). "A Política de Extensão para as universidades Brasileira: Análise das Propostas do governo a partir dos Anos 80". *Revista do Centro de Educação da UFAL*. Alagoas: ano 5, nº 5/6.

SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca et al. (1987). "Ensino Superior: descompromisso do Estado e privatização". *Educação e Sociedade*.

SOBRINHO e RISTOFF (Orgs) (2000). *Universidade: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Editora Insular Ltda.

SOBRINHO, José Dias (2000). *Avaliação da Educação Superior*. Petropolis Rio de Janeiro: Editora Vozes.

SOUZA, João Francisco de (2001). *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. Recife: Bagaço; Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE (NUPEP).

SOUSA SANTOS, Boaventura de (1997). "Por uma concepção multicultural de direitos humanos", *Revista Crítica de Ciências Sociais*. n. 48. p. 11-32, jun.

SOUSA SANTOS, Boaventura de (1995). "Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença". Palestra no IV Congresso Brasileiro de Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 4 a 6 de setembro de 1995 (texto policopiado).

SOUSA SANTOS, Boaventura de (1995). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.

SOUSA SANTOS, Boaventura de (1987). *Um discurso sobre as ciências*. 8. edição Porto: Edições Afrontamento.

SPINK, M. J. (Org.) (1995). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense.

STOER, Stephen R. (1993). "Construindo a escola democrática através do 'campo da recontextualização pedagógica' ". *Educação, Sociedade e Culturas* I. – *Revista da Associação de Antropologia e Sociologia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER e CORTESÃO (1999). *Levantando a pedra: da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*, Porto: Edições Afrontamento.

STOER e CORTESÃO (1999). *Navegando à bolina: a Adversidade como Recurso na Educação inter-multicultural crítica*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, Stephen R.; ARAÚJO, Helena Costa (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. 2. edição. Porto: Afrontamento Edições, Ltda.

STUFFLEBEAM, Daniel L.; SHINKFIELD, Anthony J. (1995). *Evaluacion sistemática – Guia teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Piados Ibérica, S.A.

TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

TARDIF, M. (1999). *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. Quebec: Universidade de Laval, (Palestra proferida na PUC-Rio).

THIOLLENT, M. Jean-Marie (1980). *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. São Paulo: Editora Polis.

THIOLLENT, Michel; ARAUJO Filho, Targino; SOARES, Rosa Leonora Salerno (Orgs.) (2000). *Metodologia e Experiências em Projetos de Extensão*. Niterói: EdUFF.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADAD, Sérgio (Org.) (1998). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

TORRES, Carlos Alberto (1997). *Sociologia política da educação. Coleção Questões da nossa época*. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora.

TORRES, Carlos Alberto (1998). "A pedagogia política de Paulo Freire", *Coleção Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora Lda, n. 28, p. 47-67.

TOURAINÉ, Alain (1994). *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes.

TRATENBERG, M. (1985). "Relações de poder na escola", in *Educação e Sociedade*. São Paulo: n. 20, p. 40-45, jan./abr.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro (1999). *Universidades Públicas desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo*. Brasília: UnB.

TRINDADE, Hégio (Org.) (1999). *Universidade em Ruínas na República dos Professores*. Petrópolis: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDS.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva (1987). *Introdução à Pesquisa em ciências Sociais: Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas.

UNESCO (1999). *Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior*. Rio de Janeiro: MEC/SESu; Garamond.

VASCONCELOS, Evandro Ferreira (1994). "Princípios da Reforma Administrativa". *Cadernos ENAP*. Brasília: vol. 2, nº 4.

- VEIGA, L. P. (1992). *A prática pedagógica do professor de Didática*. Campinas: Papirus.
- VELHO, Gilberto (1998). "Universidade, autonomia e qualidade acadêmica". *Revista Brasileira de informação Bibliografia em Ciências Sociais*. ANPOCS, nº 46, (pp. 129).
- VELHO, Silvia (1996). *Universidade-Empresa desvelando mitos*. Campinas: Autores Associados.
- VIEIRA, Ricardo (1999). *Histórias de Vida e Identidades*. Porto: Edições Afrontamento.
- XAVIER, L. N. (2002). *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF.
- WEBER, Max (1989). *Sobre a Universidade. O Poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica*. São Paulo: Cortez.
- WEBER, Silke (2000). "Políticas do Ensino Superior – perspectivas para a próxima década". *Avaliação*. Campinas: RAIES, vol. 5, nº 1.
- WEBER, Silke (1991). "O Público, o Privado e a Qualidade da Educação Pública". *Cadernos CEDES*. São Paulo: Papirus, nº 25, (pp. 27-43).
- WERLE, Flavio Obino Corrêa (1996). "Universidade brasileira, desafios e tendências: a LDB e a modernidade". *Revista Educação Pública*. Cuibá: vol. 5, (pp. 383-398).
- WOLFF, Robert Paul (1993). *O ideal da Universidade*. São Paulo: UNESP.
- ZABALA, Antoni (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.
- ZABALZA, Miguel Ángel (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- ZIZIK, Slavoj (1994). *Um mapa da Ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto.

---

**ANEXOS**

---

## ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS JUNTO AOS PROFESSORES

Dados de Caracterização:

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Departamento \_\_\_\_\_ Data da Entrevista \_\_\_\_\_

Sexo \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ Situação Profissional \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica \_\_\_\_\_

Anos de Serviço \_\_\_\_\_ Disciplina(s) Lecionada(s) \_\_\_\_\_

Cargo(s) de Direção ou Gestão Pedagógica \_\_\_\_\_

OBJETIVO: Detectar através das entrevistas concepções sobre sua prática pedagógica como professor universitário.

1. O que fez ser professor?
2. Qual a função/importância do conhecimento no seu trabalho docente? Como se sistematiza sua aquisição/produção do conhecimento?
3. Como vê a prática docente?
4. Como você vê o professor do Curso de Medicina Veterinária? E o que seria necessário para que houvesse um processo mais dinâmico para atender adequadamente a formação destes graduandos?
5. Quanto à atualização do professor, como você vê?
6. Quais as expectativas que você vê diante de tudo isso? Dessa crise institucional, política, como fica a prática de ensino?
7. Como avalia o seu trabalho docente? E o discente?
8. Você se preocupa em melhorar sua atuação didático-pedagógica?
9. Você tem alguma coisa para acrescentar sobre uma nova experiência de ensino?

MODELO DO PRIMEIRO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

QUESTIONÁRIO DE ATITUDES SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

O objetivo deste questionário é o de possibilitar a avaliação das disciplinas cursadas e dos docentes neste último semestre – 99/2. Assinale no quadro ao lado de cada item aquele número que expressa sua resposta, através da seguinte escala:  
(1) Sempre; (2) Às vezes; (3) Raramente; (4) Nunca  
Não é necessário assinar o seu nome.

Disciplina:

Professor:

Data:

Semestre que está cursando:

Quanto à avaliação da disciplina e da aprendizagem	1	2	3	4
1. Teve conhecimento do programa da disciplina no início das aulas?				
2. Foram discutidos no início do semestre os critérios de avaliação de aprendizagem?				
3. A avaliação desta disciplina foi coerente com os objetivos proposto?				
4. Após a avaliação foi informado sobre o rendimento obtido?				
5. Após a avaliação foi informado sobre os erros cometidos?				
6. Foi orientado sobre os erros que cometeu?				
7. Os conceitos atribuídos expressaram a sua aprendizagem nesta disciplina?				

Avaliação do Professor	1	2	3	4
1. O professor desta disciplina foi assíduo?				
2. O professor desta disciplina foi pontual?				
3. O professor conseguiu despertar interesse do aluno?				
4. A exposição da disciplina foi clara e objetiva?				
5. O professor estava atualizado em relação ao conteúdo programático?				
6. As relações professor / aluno favoreceram o processo de ensino-aprendizagem?				
7. O professor aceitou os questionamentos e as críticas dos alunos?				
8. O professor incentivou os alunos a participar, discutir e expressar suas idéias?				
9. O professor demonstrou domínio e segurança no conteúdo ministrado?				
10. Quando solicitado, o professor esclareceu suas dúvidas com relação à disciplina?				
11. Houve disponibilidade do professor para lhe atender em horário extra-classe?				

Auto-Avaliação do aluno	1	2	3	4
1. Você foi assíduo às aulas?				
2. Você foi pontual às aulas?				
3. Seu desempenho nesta disciplina foi satisfatório?				
4. Leu a bibliografia pertinente à disciplina?				
5. Procurou aprofundar os estudos com leitura complementar?				
6. Estudou somente às vésperas das avaliações?				
7. Sentiu-se motivado para o aprendizado desta disciplina?				
8. Procurou esclarecer as dúvidas em relação a esta disciplina?				
9. Você procurou estabelecer relação entre conteúdo abordado com outros conteúdos anteriormente adquiridos?				

Comentários adicionais.



## MODELO DO SEGUNDO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO NONO PERÍODO DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA

O objetivo deste questionário é o de identificar a concepção dos alunos do nono período do Curso de Medicina Veterinária sobre alguns aspectos da prática docente de seus professores durante todo o curso. Assinale com um X a(s) resposta(s) que considerar adequada(s).

Não é necessário assinar o seu nome. Obrigada por responder.

1. Levando em conta as formas de aquisição de saberes utilizadas pelos seus professores para organizar suas aulas, você diria que eles:
  - 1.a. ( ) apoiavam-se exclusivamente nos livros-texto e apostilas específicas de suas disciplinas.
  - 1.b. ( ) além dos anteriores, utilizavam artigos científicos produzidos no seu meio acadêmico.
  - 1.c. ( ) além dos anteriores, utilizavam livros, apostilas e artigos científicos produzidos por eles próprios.
  - 1.d. ( ) outros. Explique: \_\_\_\_\_
  
2. Considerando seus professores durante todo o curso, você diria que suas práticas docentes podem ser classificadas como:
  - 2.a. ( ) ensino voltado para a transmissão de conhecimentos sem se preocupar com a visão do aluno.
  - 2.b. ( ) ensino voltado para a participação mais ativa do aluno, que colabora com o professor.
  - 2.c. ( ) ensino que considera o aluno como elemento central no processo de ensino-aprendizagem.
  - 2.d. ( ) outros. Explique: \_\_\_\_\_
  
3. Analisando a relação professor-aluno durante todo o curso, a maneira como os seus professores interagiram com você poderia ser classificada como:
  - 3.a. ( ) autoritária, na qual o professor conduz todo o processo e é a única fonte de conhecimento.
  - 3.b. ( ) persuasiva, na qual o professor admite uma contrapartida do aluno mais tem a palavra final.
  - 3.c. ( ) dialógica, em que os alunos são levados a um pensar crítico, verdadeiro e consciente.
  - 3.d. ( ) outros. Explique: \_\_\_\_\_

**Comentários adicionais.**

# ENQUADRAMENTO DAS FALAS DOS PROFESSORES NOS DOIS EIXOS

Eixos/ Categorias	CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO	Frequências
Aquisição de saberes: Reprodução/emancipação	Conteúdo do manual	<p>"... cada um tem seu jeito de trabalhar, logicamente tem que ser respeitado. Mas acho que o ideal seria o professor ser responsável, cumprir não só o horário mas também o programa, tudo no prazo certo...." (P5)</p> <p>"A gente precisa desmistificar o que é pesquisa; não é escrever um artigo esnobe numa revista científica, isso tem pouca valia, a não ser para o nosso ego de quem escreveu". (P5)</p> <p>"Eu sempre encarei a profissão de professor como uma profissão muito responsável. Eu sou, muito responsável nas minhas atividades como professor: Não falto às aulas, dou todo o conteúdo de acordo com o programa e o texto".(P7)</p> <p>"Quando eu trabalhava também como administrador, eu não tinha tempo e não podia preparar minhas aulas bem, eu ficava repetindo as aulas dos semestres anteriores, ...".(P7)</p> <p>"... aí você cobra e ele diz que para passar está bom por isso, eu não me afasto do livro texto..." (P8)</p> <p>"A vontade de conhecimento do aluno é esgotada muito rapidamente. Não adianta a gente se esforçar muito para buscar coisas novas. O que eu sei já está bom.." (P8)</p>	06
	Utilização da produção científica de outrem	<p>"... é muito importante ficar trabalhando lá fora e trazer a dinâmica lá de fora para dentro do que eu ficar pesquisando. A diferença é que eu trago muito mais coisas que estão acontecendo, o que está se fazendo, do que quem fica aqui dentro..."(P2)</p> <p>"Estar na universidade, conhecendo o que está acontecendo de novo é importante porque eu melhoro profissionalmente..."(P3)</p> <p>"...e para mim é importantíssimo dar aula na Universidade para que você não se aliene no escritório. No escritório, você fica muito para trás nas discussões sobre os rumos da sua área, discussões sobre valores .. na universidade eu consigo tomar conhecimento dos trabalhos mais recentes."(P3)</p> <p>"... não é muito a universidade que está dando, aqui, no Brasil, uma formação profissional, temos que procurar fora as últimas pesquisas feitas" (P3)</p> <p>"... a gente não tem apoio nenhum, infra-</p>	12

		<p>estrutura nenhuma e o professor que quer estudar fica impossibilitado de buscar seu conhecimento".(P9)</p> <p>"(um bom professor) ...ele tem que procurar ser honesto, ou seja, quando ele entra em sala para dar um determinado programa, ele tem que levar um mínimo de conteúdo sério, honesto sobre aquele tema, o mais atualizado possível".(P7)</p> <p>"... acho que se tem embasamento científico e um embasamento didático e atualizado com as últimas pesquisas publicadas, você tem bom desempenho ...".(P10)</p> <p>"...pela necessidade de estar sempre me aprimorando através das publicações que eu acesso,...".(P10)</p> <p>"...e o conhecimento de pessoas que sempre trazem idéias novas, resultados de novas pesquisas, que a me ajudam a desenvolver o meu trabalho".(P10)</p> <p>"...eu gosto de ser professor na universidade porque me obriga a estudar, melhora a minha qualidade docente..." (P10).</p> <p>"...você chega lá fora, você tem uma experiência melhor e a gente costuma trazer essa conhecimento para cá. "(P10)</p> <p>"... mas em função da informação cultural e científica que a universidade te dá o médico que não está lá fica totalmente desatualizado por isso, busco essas informações para minhas aulas..." (P15)</p>	
<b>Aquisição de saberes: Reprodução/emancipação</b>	Produção de conhecimento disciplinar pelo próprio (investigação)	<p>"...uma coisa que eu valorizei muito na minha formação é a questão da dimensão intelectual, da dimensão cultural da produção de conhecimento da universidade... tenho procurado produzir sempre"(P1)</p> <p>"... o departamento tem duas ou três pesquisas em andamento. Mas aí é a coisa difícil, pesquisa do tipo de trabalho que desenvolvo eu não vejo espaço aqui para fazer essas coisas." (P2)</p> <p>"A gente atende muito médico que vem em busca de alguma novidade, o que mostra que nosso trabalho de médico veterinário, atualizado com as nossas próprias pesquisas está sendo reconhecido".(P3)</p> <p>"...os alunos costumam optar pela minha disciplina ...acho que é porque a gente tem uma certa vivência das coisas, uma boa produção na área e os alunos acham isto importante".(P3)</p> <p>"Nós não somos professores típicos da</p>	22

	<p>Universidade, mas eu penso que tem que ser assim... Se nós não praticamos e fazemos as nossas pesquisas nós nunca vamos ensinar bem". (P3)</p> <p>"...aqui, dentro da Escola, você tem uma grande vantagem: você é obrigado a estar em dia com tudo de novo; mesmo que você não faça aquilo, te obriga a estar sempre pesquisando...". (P3)</p> <p>"...dentro da minha especialidade, fui o segundo a sair da escola as pesquisas que desenvolvi é que me deram este status. "(P3)</p> <p>"A gente chegou e mostrou que tinha competência na área, e a coisa funciona muito bem hoje, fazemos pesquisa sistematicamente. Nosso trabalho é reconhecido inclusive pelos alunos." (P3)</p> <p>"...se temos uma produção numa área específica, então é importante mostrar que existe a especialidade." (P3)</p> <p>"Aqui na Medicina Veterinária, embora sejamos reconhecidos como um departamento que mais produz suas próprias pesquisas, não somos valorizados nem reconhecidos na universidade..." (P3)</p> <p>"Isso com relação ao conhecimento: se eu produzo mais que você, existe uma distinção entre nós." (P4)</p> <p>"...somos um grupo <i>sui generis</i> no Brasil, quer dizer, talvez o único local onde a gente tem uma massa grande de pesquisadores dentro de uma determinada área..." (P8)</p> <p>"...a pesquisa e o ensino aqui não são olhados em primeiro plano. Os grupos de pesquisa que conseguiram sobreviver são poucos, mas somos grupos fortes dentro da universidade..." (P8)</p> <p>"...elaborei um projeto de pesquisa e pedi uma verba para a compra de livros; até hoje essa verba não saiu e nem a pesquisa. Fica difícil fazer pesquisa nessa universidade ..." (P9)</p> <p>"Eu não posso falar de professor de outra área. Eu acho que a maioria dos professores aqui da medicina são professores de alta competência, são pessoas que se destacam muito no meio externo à universidade por causa das pesquisas que fazem." (P10)</p> <p>"Acho que a medicina veterinária tem essa diferença, acho que o médico não pode só trabalhar na universidade porque a experiência que você tem fora, você traz para a universidade</p>	
--	--	--

		<p>..." (P10)</p> <p>"Nós temos muitas pesquisas boas, nossa escola não fica a dever nada a ninguém." (P13)</p> <p>"Vai se indo bem, poderia ser melhor, têm problemas para se resolver, mas com as pesquisas que fazemos dá para o aluno adquirir bons conhecimentos." (P13)</p> <p>"...se você tiver uma cabeça boa e estudar, tudo isso, junto à sua experiência prática, você fica melhor que uma pessoa, por exemplo, do Rio, porque aqui você tem mais contato com a prática..." (P13)</p> <p>"Contribuir também com nossas pesquisas é o que nós professores temos feito, mas é muito pouco, ainda se espera mais" (P13)</p> <p>"...o entrave maior é a acomodação da instituição, que não possibilita ao professor o desenvolvimento de seu trabalho, suas pesquisas." (P14)</p> <p>"...toda vez que se tem conclusões, a partir de pesquisas ou de uma reflexão retroativa que realizamos, isso não tem valor..." (P14)</p>	
<b>Metodológico: domesticação/emancipação</b>	Educação Bancária	<p>"... infelizmente, o curso não determina sua formação, nos é que determinamos o que vamos transmitir para o nosso aluno..." (P3)</p> <p>..."Eu dou minha aula, cumpro todos os meus compromissos, eu sou um professor que tenho obrigação é com o aluno, transmitir o conhecimento..." (P3)</p> <p>"... em 17 anos de universidade, eu nunca vi um professor sendo homenageado, ter um livro publicado. Também eu não participo de nada, limito-me a vir a universidade dar a minha aula, o meu conteúdo. ..." (P4)</p> <p>"A única reclamação é que os alunos estão menos preparados que antigamente, mas, mesmo assim, eu consigo transmitir minha matéria, não tenho e nunca tive dificuldade para dar aula." (P5)</p> <p>"...ainda se espera mais do aluno; que ele seja capaz de aprender o que ensinamos e ser um bom Médico Veterinário". (P5)</p> <p>"De repente o aluno quer o mínimo do professor, que ele se limite a dar mínimo possível." (P6)</p> <p>"Tenho a minha maneira de proceder dentro de sala de aula. Às vezes, até me cria um probleminha na primeira semana, primeiro mês de aula, mas depois é uma maravilha. Gosto</p>	16

		<p>das coisas muito certinhas, dar minha aula sem problema".(P7)</p> <p>"Eu não podia fazer muito bem meu trabalho de professor em sala de aula, de transmitir o conhecimento, mas nunca deixei de ser responsável na minha função de professor ...". (P7)</p> <p>"...eu fico um pouco temeroso, quando a Universidade, ela se institucionaliza e joga no plano de reestruturação acadêmica: você tem que ser mestre, tem que ser doutor. Isso são condições necessárias, mas não suficientes para darmos uma boa aula, transmitirmos bem o conhecimento". (P7)</p> <p>"...e eu sinto que, no final, eu também acabo fazendo concessão, desisto de fazer um trabalho de mais qualidade e me limito a passar o conteúdo." (P8)</p> <p>"Percebo que muitos professores fazem seu trabalho, o melhor para o aluno e estão crentes que estão abafando; no entanto o aluno dois meses depois já está de saco cheio das aulas, só querem saber de passar... " (P8)</p> <p>"Se o professor não se qualifica, não estuda não faz um trabalho legal em sala de aula, não transmite bem o conhecimento para seus alunos ..." (P8)</p> <p>"O aluno não quer nada, para que eu vou ficar esquentando a cabeça? Eu dou o meu conteúdo e pronto." (P8)</p> <p>"... tem professor que é extremamente científico, mas não consegue passar conteúdo para o aluno; tem outro que não tem conhecimento científico tão grande, mas passa muito mais experiência para o aluno, como é o meu caso. Por isso me dou nota entre 7 (sete) e 8 (oito)..." (P10)</p> <p>"...é preciso que o professor cumpra o programa e saiba transmitir os conhecimentos..." (P11)</p> <p>"Para mim, (a universidade) tem a função de dar instrução, de dar o ensino melhor possível para o aluno" (P12)</p>	
<b>Metodológico: domesticação/ emancipação</b>	Educação Ativa e/ou Investigativa	<p>"É uma especialidade que ninguém gosta de estudar, mas eu consegui trazê-la para a sala de aula e alguns alunos fazem pesquisa junto comigo nessa área." (P3)</p> <p>"...o fato de existir a sua presença física na Universidade vai fazer com que você acabe trabalhando. Você não vai ficar 8 horas olhando para a parede. Aqui não se exige muito do professor, assim não dá para envolver o aluno</p>	05

		<p>em nossa atividade de ensino..." (P5)</p> <p>"...é passar sua experiência de fora para os alunos, a fim de que eles busquem refletir e utilize na sua formação". (P10)</p> <p>"Eu me dedico, eu venho realmente, eu estou aqui. Eu trago material, converso, dou o tema, saio com eles, visito, eles participam, mas eu acho que eu melhoraria isso com mais conhecimento didático". (P10)</p> <p>"... é lamentável o nível dos alunos que recebemos aqui na universidade. Sentimos a necessidade de qualificar melhor esses alunos" (P10).</p>	
<p><b>Metodológico: domesticação / emancipação</b></p>	<p>Educação Contextualizada (Disp. de Dif. Pedagógica)</p>	<p>"... porque tem que entender que o aluno ao sair da universidade, ele não vai atender só o animal que passa pela clínica do hospital veterinário de lá. Existem uma diversidade de animais, de problemas que pereciam ser atendidos, diversos convênio de bichos etc. Cabe a mim desenvolver um trabalho contextualizado para preparar os alunos para trabalhar em todos estes contextos" (P10)</p> <p>"Costumam dizer que a universidade aqui não é boa. Não concordo com isso de a Universidade A ou B ser boa. Eu acho que a Universidade é o aluno, se ele está a fim de estudar, ele vai embora, em qualquer buraco. Assim devemos fazer um trabalho voltado para as necessidades do aluno". (P18)</p> <p>"... a dificuldade (que sinto) é com o aluno assimilar a matéria. Nós podíamos ter uma coisa melhor, se houvesse mais verbas para o campus universitário, onde você pudesse ter a sua sala, ter uma biblioteca que funcionasse melhor, enfim, que a universidade contemplasse as necessidades do aluno ..." (P18)</p>	<p>03</p>

## CATEGORIAS EMERGENTES DAS FALAS DOS PROFESSORES

Categorias EMERGENTES	Unidades de sentido	Frequência
"investimentos/ comprometimentos"	<p>"... a ADUFERPE lutou junto com a ANDES e esqueceram da área de medicina veterinária, porque o importante não é só ter mestrado e doutorado, e fazer muitas pesquisas." (P3)</p> <p>"... nós, professores como um todo, regra geral, fazemos aquilo como complementação de nossa vida, complementação financeira e pessoal. O ensino vem como uma complementação salarial por causa da má remuneração que temos. (P 3)</p> <p>"... com todos os problemas, eu nunca deixei de dar aula, então, eu acho que é uma questão de falta de <i>responsabilidade mesmo, não ser assíduo, não cumprir</i> suas obrigações junto ao aluno." (P5)</p> <p>"... eu acho que é porque a universidade não cobra. Se cortasse o ponto, não acontecia isso não, Mas como o professor não é valorizado aqui não liga para o aluno." (P5)</p> <p>"Se você não for valorizado, não adianta ser doutor, pós-doutor e ter 40 horas, regime de dedicação exclusiva, e produzir tanto." (P7)</p> <p>"... para mim as coisas nunca foram muito fáceis, no meu trabalho nunca nada estava disponível. Então, eu aprendi a não esperar que as coisas estivessem disponíveis corria atrás..." (P7)</p> <p>"Um sistema avaliativo em que os não produtivos sejam demitidos para deixar a universidade para aqueles que querem trabalhar." (P8)</p> <p>"...para mim a universidade funciona, dá condições de a gente trabalhar – é por isso que eu fico, não é pelo dinheiro..." (P10)</p> <p>"...deixar como está e com isso gera um descompromisso, uma desvalorização para o professor..." (P14)</p> <p>"...por mais que a gente não queira falar que não está bom, não está não. O trabalho do professor na universidade é muito desvalorizado falta comprometimento". (P15)</p> <p>"...acho que a valorização profissional do professor é de grande importância na universidade, não tenho nem dúvida ...Volto a lhe dizer: não sei porque, não vejo muita mobilização de investimento..." (P16)</p> <p>"... poderia melhorar o padrão de ensino ... isso depende primeiro do professor porque ele pode ter a melhor estrutura do mundo, se o professor não está a fim de ser professor, não adianta o padrão. É preciso ter compromisso e responsabilidade com o aluno. Se não ele não está sendo ético ". (P18)</p>	12
Apreciações Gerais	"Existe uma coisa chamada residência e outra chamada especialização. E isso na lei não foi considerado... Acho que a ADUFERPE, funciona muito bem no campus, não	18



aqui para o DMV, nossa formação não contam na hora de sermos valorizados..." (P3)

"...o mais importante em termos de mudança seria a universidade integrar-se com a comunidade..." (P3)

"...os professores não se interessam porque não têm autonomia para decidirem os rumos da universidade... e não são reconhecidos, tornando-se apáticos..." (P4).

"...eu me realizo dentro do meu trabalho, procuro fazer o melhor possível." (P5)

"Eu posso falar do meu caso, eu me realizo, sempre me realizei." (P5)

"...naquela época o sujeito ser professor de uma Universidade Federal... imagine, em 1965 existiam umas 4 ou 5 universidades federais, dava um status muito elevado." (P7)

"...uma das coisas que me prendeu à Universidade, na época, 1962, foi a federalização. Naquela época, os salários eram muito bons e completamente isentos do imposto de renda". (P7)

"Eu tinha muito aquela coisa de Universidade Federal como um sonho ...". (P8)

"...mas continuamos com pouco reconhecimento, apesar de termos competência comprovada, não somos valorizados profissionalmente." (P8)

... acho que o objetivo não é só a gente chegar e dar aula, e receber o salário e pronto... acho que é importantíssimo hoje você ter um salário melhor, mas acho que devia reivindicar mais coisas, mais materiais pra você dar aula, mais condições, mais espaço físico...". (P10)

"...mas a maioria fica não pelo que se ganha diretamente, mas pela vantagem indireta, infelizmente fora da universidade. Aqui dentro o professor é muito desvalorizado". (P10)

"Não é só aqui, as universidades em outros estados têm problemas. No tempo em que estudei, nós fomos ver o Raio X no segundo ano, mesmo assim nós é que compramos." (P13)

"Têm vários pontinhos ainda a se mexer, mas um deles seria aquele apoio aos alunos, aos próprios professores, dar uma assistência médica...apoio material também: condições físicas, espaço e segurança pessoal...". (P13)

"...eu vejo a UFRPE com duas características: bagunça e antiguidade. No Departamento de Medicina Veterinária é a visão que a gente tem não há respeito ao trabalho do profissional". (P14)

"Para ter isso, tem que ter condições de trabalho... Em alguns setores acho que tem ótimas condições de trabalho... Em alguns setores acho que tem ótimas

	<p>condições de trabalho, como o CT (Centro Tecnológico) por exemplo o equipamento de lá permite que a gente dê uma boa aula..." (P15)</p> <p>"...se o professor ganhasse só para ficar na universidade como DE de R\$ 6.000,00 (seis mil reais) em diante, acho que ele ficaria só aí..." (P15)</p> <p>"... (no meu trabalho de ensinar) nunca achei nada difícil. Nem preparar aula, transmitir a matéria, avaliar..." (P17)</p>	
Produção científica	<p>"...a imagem que faço hoje do professor é como alguém que não tem atividade básica ligada à universidade como lugar de conhecimento, como atividade de pesquisa ligada ao ensino ... na média, isso ainda não é o dominante, pois, o professor não é valorizado, não é reconhecido em seu papel social ...". (P1)</p> <p>Eu tenho que ser premiado por que produzo cientificamente. Tudo tem que contar: sua produção, se você trabalha mais do que eu é justo que ganhe mais, nós vivemos no capitalismo." (P4)</p> <p>"É primordial para mim fazer com que essa profissão seja reconhecida, que o profissional seja competente, combativo, não seja acomodado, produza, pesquise" (P5)</p>	3

## FALAS DOS ALUNOS NO PRIMEIRO QUESTIONÁRIO

Eixos	Categorias	Unidades de Sentido	Frequências
Eixo de aquisição de saberes: reprodução/emancipação	Conteúdo do Manual	<p>"O professor P59 precisa aprofundar seus conhecimentos, é muito limitado ao programa e ao livro-texto." (4º período)</p> <p>"...O professor P59 precisa se atualizar em seus conhecimentos para poder trazer assuntos mais atuais para a sala de aula..." (4º período)</p> <p>"A Universidade deveria ter um provão para os seus professores, principalmente no que se refere ao conteúdo atualizado." (5º período)</p> <p>"...espero que algum dia o curso tenha apenas professores médicos veterinários e especializados, com muitas pesquisas realizadas" (5º período)</p> <p>"Disciplina DT: As professoras são assíduas, cumprem os conteúdos pré-estabelecidos no programa, são pontuais" (6º período)</p> <p>"A disciplina DU: O professor precisa se atualizar nos conhecimentos..." (6º período)</p> <p>"Os professores substitutos precisam de mais preparação para assumir turmas à nível de 3º grau, não têm conhecimento atualizado e não incentivam os alunos com essa limitação." (6º período)</p> <p>"Na disciplina DO, a professora não correspondeu às expectativas dos alunos. Na aula baseava-se em leituras de transparências já bem antigas e textos desatualizados, o que não é satisfatório para uma disciplina tão importante como esta." (6º período)</p>	08
	Utilização da produção científica de outrem	<p>"...conhecer a matéria profundamente, acompanhando a produção mais atual..." (2º período)</p> <p>"Existem professores que mostram saber muito, conhecer coisas atuais..." (2º período)</p> <p>"...Os professores têm um bom domínio dos assuntos atuais..." (4º período)</p>	04

		<p>"O professor P3 da disciplina DI, é ótimo professor, inclui pesquisas novas na matéria, assim ficamos por dentro do que está acontecendo em termos de conhecimento..." (5º período)</p>	
	<p>Produção de conhecimento disciplinar pelo próprio (investigação)</p>	<p>"Defrontamo-nos com professores de grande conhecimento na sua especialidade, muita produção." (2º período)</p> <p>"...mudou a minha própria visão do conhecimento, a importância de produzir o conhecimento." (2º período)</p> <p>"Ele queria que todos nós tivéssemos a mesma paixão que ele tinha pelo conhecimento, que estudássemos e produzíssemos muito..." (2º período)</p> <p>"...o que tenho observado até agora é que a maioria, está mais preocupada com seus próprios trabalhos, com suas pesquisas do que com o próprio curso ou com o aluno..." (2º período)</p> <p>"Parece que estão mais interessados em defender suas teses e trabalhos do que em lecionar..." (2º período)</p> <p>"As causas são várias, mas muitas delas se prendem a desenvolver os seus próprios trabalhos para tese, congressos, pesquisas (...) Não creio que a maioria não tenha domínio da matéria, pelo contrário (2º período).</p> <p>"... porém precisa conter os seus (conhecimentos) dentro da sala de aula." (5º período)</p> <p>"Responder o questionário me possibilitou refletir, questionar e tomar consciência de como são produtivos os nossos professores e do tipo de conhecimento que estamos adquirindo." (6º período)</p> <p>"...Quanto aos ditos "bons professores", geralmente são os mais ocupados e têm atividades burocráticas e de pesquisa muito intensas..." (8º período)</p> <p>"Vejo a UFRPE com grandes possibilidades, somos o curso que mais produz no Nordeste. Temos que juntar instituição, professores e alunos e levantar o padrão de qualidade dos veterinários que estão saindo. O mundo do trabalho é competitivo, só vence quem for bom, criativo e</p>	10

Metodológico: domesticação/ emancipação	Educação Bancária	produtivo." (10º período)	16
		<p>"Alguns (professores) procuram de qualquer maneira cumprir seu cronograma de aulas, transmitindo os conteúdos, não importando se o aluno está acompanhando ou não. É preferível reformular o cronograma e dar uma boa aula e um bom curso de que apenas segui-lo" ( 2º período).</p> <p>"Alguns professores dão o programa muito rápido para ensinar tudo. Eu acho isso errado, pois a partir do momento em que o professor assume lecionar, ele tem que conduzir o ensino dando preferência a transmitir bem e organizar o conteúdo de sua matéria" (2º período)</p> <p>"Devo confessar que no começo me sentia uma verdadeira mula, "engolindo e ruminando" tudo que os professores diziam." (3º período)</p> <p>"...o conteúdo dos professores é muito bom, repassam bem a matéria, no entanto não nos é permitido dar sugestões sobre conteúdos que gostaríamos de estudar..." (4º período)</p> <p>"Parabéns aos professores: P15 da disciplina DN e Professor P66 da disciplina DC, são ótimos professores, transmitem muito bem o conteúdo. Falta participação da turma" (4º período)</p> <p>"Venho por meio desse relatar a atuação do professor P65 e questioná-lo. A disciplina DB é prática, denuncio o desinteresse gerado por toda a turma, pois o professor não consegue ir além de exposição do conteúdo." (4º período)</p> <p>"P18 da disciplina DO é uma fita cassete que vai e volta, nunca despertou interesse do aluno, é notória sua aula, extremamente cansativa, e intransigente na correção." (5º período)</p> <p>"As Professoras P17 e P14 não ensinam de modo para que o aluno aprenda, pois transmitem muito mal o conteúdo da disciplina." (6º período)</p> <p>"Na disciplina DP a professora P64 parece ter decorado um livro, cada ponto, cada vírgula, a aula é cansativa e maçante, ela transmite o conteúdo sempre no mesmo ritmo." (6º período)</p>	

		<p>"Um bom professor, ou melhor, educador, deve ter o domínio na clareza das idéias e conhecimentos, como também a forma de passá-los aos alunos. São exemplos de tais qualidades os Professores P22 (da disciplina DA), Professor P82 (DK), P64 (DM), P15 (DN), P66 (DC) e P20 (DE)." (7º período)</p> <p>"É incrível o desprendimento e desempenho de cada um nas suas atribuições passando gosto e confiança no que fazem, a forma como transmitem o conhecimento" (7º período)</p> <p>"Acredito que a UFRPE tem um sério problema no seu corpo docente. Estou no 7º período e com uma péssima avaliação do ensino dos professores, pois os que vive até aqui limitam-se a repetir os conteúdos do livro; os bons são escolhidos a dedo." (7º período)</p> <p>"Será que devemos considerar um indivíduo como professor se suas aulas são à base de transparências contendo apenas tópicos rigorosamente dentro do programa?" (7º período)</p> <p>"...mas não ensinam nada; a aula fica parada, sem objetivo, estática e os alunos ficam passivos ausentes." (9º período)</p> <p>"Até certo ponto, estou satisfeito com o curso, tivemos bons professores, explicam bem, repassam bem o conteúdo, são assíduos..." (10º período)</p> <p>"Um é aquele que é excelente como transmissor de conhecimento sobre a sua matéria, mas mau professor quando não permite a participação do aluno no processo de ensinar." (10º período)</p>	
	Educação Ativa e/ou Investigativa	<p>"Acho que as disciplinas devem ser ministradas com mais motivação, e permitir mais envolvimento por parte do aluno." (6º período)</p> <p>"A ação didática competente supõe o domínio do conteúdo específico e dos meios que favoreçam o seu ensino e a aprendizagem participativa". (9º período)</p> <p>"A questão da didática tem sido um dos fatores que vêm prejudicando a turma</p>	03

		no sentido de não permitir aos alunos uma participação mais efetiva na própria aprendizagem" (9º período)	
	Educação Contextualizada (Disp. de Dif. Pedagógica)	<p>"Perceber os vários ângulos de uma questão, as várias perspectivas de uma matéria ampliou a minha compreensão de como atuar na minha profissão, usando o que eu já sabia e completando com o curso..." (2º período)</p> <p>"Acho que há mesmo falta de interesse em ensinar, transmitir conteúdo, formar profissionais integrados ao meio onde vão atuar." (2º período)</p> <p>"Infelizmente a grande parte do corpo docente é formada por pessoas as quais passam insegurança, não demonstram sua aplicação no real, não contextualizam o assunto, levando a disciplina ao desinteresse do aluno." (6º período)</p> <p>"...alguns professores em seu trabalho pedagógico não levam em consideração o contexto onde eles vão atuar, limitando-se à sua disciplina e impedindo-os de discutir problemas políticos, sociais e profissionais durante o curso". (8º período)</p> <p>"O desenvolvimento independente e a autonomia intelectual dos alunos são pouco contemplados pela prática pedagógica na universidade." (9º período)</p> <p>"Se tivesse feito um curso mais voltado para a prática, sairia com uma bagagem de conhecimento melhor, com maior segurança para enfrentar o mundo aí fora" (9º período)</p> <p>"Temos tão poucos professores que nos preparam para pensar, para andar com os nossos próprios pés..." (9º período)</p>	07

## CATEGORIAS EMERGENTES DO PRIMEIRO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Categorias EMERGENTES Apreciações Gerais	Unidades de sentido	
	<p>"... os itens mais importantes expressam de vários ângulos as relações autoritárias que espelham a própria estrutura arcaica e autoritária da universidade.". (1º período)</p> <p>"...por outro lado percebo que a universidade deixa-nos novamente como no colegial, preocupados com notas. E os alunos entram nesse agora..." (2º período)</p> <p>"Professor de DE é para ensinar, e não ironizar e xingar alunos." (4º período)</p> <p>Senti esperança quando respondi o questionário... senti que alguma coisa pode mudar, mesmo que às vezes isso pareça utópico." (4º período)</p> <p>...enquanto que os professores que são Médicos veterinários são mais eficientes e até atenciosos..." (5º período)</p> <p>Achei muito interessante responder a esse questionário, já que os alunos são ouvidos poucas vezes, e acho que isso é muito importante." (6º período)</p> <p>O professor de DV odeia veterinária, reclama a rebaixa os alunos de veterinária, é muito imaturo e confunde pessoal com profissional..." (6º período)</p> <p>... em 3 anos de vida acadêmica esta é a primeira vez que fui levado a 'atingir' para certas características até então passadas despercebidas; (...) e pela primeira vez alguém reconhece-no e se preocupa com a nossa opinião e o nosso ponto de vista, querendo compreendê-los." (6º período)</p> <p>...fico feliz em colaborar com esse trabalho que considero da maior importância visto que é a partir da retratação da realidade, e do diálogo que podemos refletir e oportunidades são muito raras" (6º período)</p> <p>"Na disciplina DO, A carga horária é pouca para enorme quantidade de assuntos, fazendo com que muitos reprovem a disciplina. DF." (6º período)</p> <p>O programa é muito extenso para pouca carga horária. Obrigação do professor é dar aula, e não transferir para os alunos essa função e ainda cobrar os assuntos de seminários em avaliação..." (6º período)</p> <p>Para a professora P61, um curso de impostação de voz, de oratória e outro de auto estima e de boas relações humanas poderia melhorá-la como profissional e ser humano." (7º período)</p> <p>...ao término da universidade os alunos se sentem despreparados inseguros..." (9º período)</p> <p>O currículo do Curso, de Veterinária precisa ser revisto, existe muitas cadeiras que têm conteúdos similares. Tivemos muito atrapalho no decorrer deste curso por conta das grandes greves. Isso veio atrapalhar em muito o andamento, o ritmo do curso gerando desmotivação, troca de equipe de trabalho, desistência, etc." (9º período)</p> <p>Fomos à Pró-Reitoria de Ensino, falamos dos tipos de professores ruins</p>	27



	<p>que temos e não houve resposta" (9º período)</p> <p>Não adianta falar, o ensino continua o mesmo." (9º período)</p> <p>Uma professora no 2º. Grau falou uma coisa interessante, o aluno tem o professor que merece, então eu mereço ter um professor chamado ... não vou dizer, preciso da nota." (9º período)</p> <p>"O nosso propósito foi adquirir qualificação profissional como veterinário, estou saindo com muita defasagem. Tivemos poucas práticas." (9º período)</p> <p>Fiquei decepcionada, quantos professores ruins existe neste curso." (10º período)</p> <p>Já estou saindo, sinto desde já um grande vazio, muitas coisas deviam ter sido realizadas, um exemplo seria ter berrado aos quatros cantos para reverter o quadro !" (10º período)</p> <p>Com relação à disciplina DL o professor procurou sempre hostilizar a turma alegando que deviam estudar mais, só que não se tem em um semestre só uma matéria e sim várias, onde deve-se estar atualizado, mas chega a falar em plena classe que no próximo semestre sempre vai ter duas turmas. (10º período)</p> <p>...a mediocridade de certos professores que inviabilizam todas as formas de amizade (...), que aplicam punições em classes inteiras sem sequer analisar e procurar resolver com os alunos os problemas existentes." (10º período)</p> <p>...nós alunos saímos da universidade despreparados para o trabalho de médico veterinário. Por que os professores não preparam para atuar como profissionais na nossa sociedade " (10º período)</p> <p>"Os professores não fazem o que se entende por ensino sério, o ensino qualificado tecnicamente e voltado para o ser humano, a fim de formar não apenas máquinas, mas profissionais de respeito. (...)" (10º período).</p> <p>"O que vou dizer de um bando de professores sem competência!" (10º período)</p> <p>Simpatia, amabilidade, cordialidade não asseguram por si sós um trabalho pedagógico conseqüente." (10º período)</p> <p>"Eu valorizo muito aquele professor que visualiza o aluno como um ser humano antes de encará-lo como aluno." (10º período)</p>	
<b>Planejamento</b>	<p>"...fazer o aluno participar da aula (perguntas, seminários, trabalhos práticos, pesquisas), transmitir confiança e segurança e avaliar o aluno não só através de provas teóricas (estas devem exigir capacidades e não memorização), mas também pelos trabalhos práticos e seminários." (2º período)</p> <p>"A aprendizagem é decorrente do trabalho bem feito de organizar o conteúdo, explicar bem em sala de aula e fazer uma avaliação de acordo com o que foi ensinado, o que certamente será de ótimo nível. É só querer" (2º período)</p> <p>"A professora P63 da disciplina DJ pouco sabe sobre animais, nem sabe transmitir o pouco que sabe; desta forma sua aula não se torna</p>	19

	<p>necessária para os alunos de Veterinária." (4º período)</p> <p>"Em relação à disciplina DV venho-lhes a solicitar que deve ser observado melhor como o conteúdo esta sendo transmitido. " (4º período)</p> <p>"O professor P65 não sabe transmitir a matéria aos alunos e não sabe abordar o assunto nas provas. Depois que terminou o seu conteúdo, não compareceu as provas e não esclareceu nenhuma dúvida." (5º período)</p> <p>Alguns professores não conseguem transmitir os conteúdos de forma agradável e motivar os alunos." (6º período)</p> <p>"Existem professores que não têm a menor didática para transmitir os conteúdos. Aqui refiro-me ao professor P7 da disciplina DH que, ainda bem, está prestes a se aposentar." (6º período)</p> <p>"...porém a professora P18 tem uma grande dificuldade de expressão: Fala muito baixo; fica muito presa ao retroprojeto, limitando-se a transmitir que está escrito na transparência..." (6º período)</p> <p>A professora de DO não tem um bom método de transmitir o conteúdo, pois os alunos não entendem nada. As aulas começavam com ela argumentando que não iria haver tempo para ser visto todo o conteúdo. Foram vistos 5 sistemas e não foram bem vistos." (6º período)</p> <p>"Na disciplina DW, é inadmissível que sejam ministradas aulas DDC sem que se tenha sequer uma visita ao campo. Animais são criaturas reais, não são feitos de teoria e pó de giz..." (6º período)</p> <p>"A disciplina é tão importante, saímos sem saber de nada, pois o professor nem sequer sabia transmitir o conteúdo. "(7º período) Metodologia negativa</p> <p>"Uns reúnem quase todos os elementos indispensáveis para dar um bom curso: dominar o conteúdo que vai ensinar, repassar bem esse conteúdo, organizar bem a aula." (8º período) Cat Método positiva</p> <p>"Em matéria de ensino, os professores que foram ruins, foram além dos limites, não sabiam nem passar os conteúdos de uma forma geral os professores de veterinária precisam fazer uma revisão na forma de ensinar" (9º período) C. metodologia negativa</p> <p>"Um dos grandes problemas enfrentados com alguns professores é a questão da metodologia utilizada para transmitir os conteúdos." (9º período) metodologia negativa</p> <p>"Muitos não sabem nem repassar o conteúdo" (9º período) metodologia negativa</p> <p>"Na disciplina DW, é inadmissível que sejam ministradas aulas DDC sem que se tenha sequer uma visita ao campo. Animais são criaturas reais, não são feitos de teoria e pó de giz..." (6º período)</p> <p>"Queria ter uma visão mais ampla da pesquisa científica... no decorrer do curso pouquíssimo foram os professores que nos passaram a noção do que é o trabalho científico e da sua importância para as nossas vidas profissionais". (9º período)</p> <p>"O problema é que temos professores antigos que chegaram a</p>	
--	---	--

	<p>universidade sem fazer concurso, pura amizade, os antigos ficam sempre de salto alto querendo bancar o melhor pelo fato de ter mais anos de experiência. Chegam a atrapalhar aos que querem ensinar com qualidade. Não conseguem sequer transmitir o conhecimento " (10º período)</p> <p>"Uma das maiores deficiências de alguns professores é a metodologia utilizada. Não sabem preparar nem transmitir o conteúdo que vão ensinar." (10º período)</p>	
<b>Investimentos / comprometimentos</b>	<p>"...como um professor que não se interessa pela matéria ou chega mesmo a dar a entender que não a conhece, como ele poderá nos transmitir tal matéria com êxito?" (2º período)</p> <p>"...muitos professores que não dão nada de si como mestres. Há alguns que se limitam a dar aula, e que aula!" (2º período)</p> <p>"Muitos professores estão na faculdade apenas porque o salário é bom, mas não têm nenhum compromisso com o aluno." (2º período)</p> <p>"Com relação à disciplina DS durante todo o semestre só tivemos de 3 a 4 aulas no máximo, prova de 1ª VA e a 2ª VA foi um trabalho passado aos alunos e não houve mais aulas." (7º período)</p> <p>"A universidade não pode ser cúmplice com a degradação dos profissionais, aceitando passivamente as regras do mercado e fabricando apenas pedidores de emprego que vão colocar o seu "saberzinho" a serviço do sistema e das "multidões". Precisamos desenvolver engenheiros, médicos e agrônomos, etc., na verdadeira acepção da palavra (...) capacitados para trabalhar nos verdadeiros problemas e dentro da realidade do país." (7º período)</p> <p>"...o que dizer do professor que é desinteressado e dá uma aula péssima, mas discute idéias políticas e sociais de grande importância? Esse professor geralmente tem pouco crédito por parte dos alunos devido à sua postura como professor..." (8º período)</p> <p>"Os professores que não têm compromisso com o trabalho, fazem o que querem sem levar em consideração nossas necessidades, sem nos ouvirem nem aos outros professores chegam a atrapalhar aos que querem ensinar com qualidade." (9º período)</p> <p>"As vezes eu fico me indagando, qual o perfil deste curso, será que estamos preparados para enfrentar um consultório. Tivemos tão pouca prática, falta muito profissionalismo e responsabilidade por parte dos professores (existem poucos comprometidos)" (9º período)</p> <p>"...muitas vezes eles (os professores) percebem o descontentamento da classe na forma descomprometida como conduzem suas aulas, mas fazem de conta que não percebem e vão levando" (9º período)</p> <p>"Muitos professores dão sua disciplina de qualquer maneira e acabam não ligando se os alunos estão aprendendo ou não. Alguns usam o papel do professor como simples recurso monetário e só. Vem – pica cartão – vai tudo bem... para ele" (9º período)</p> <p>"...é importante que o curso, o conjunto dos professores tenha claramente colocado a questão da responsabilidade na formação de cabeças pensantes, espíritos abertos, profissionais lúcidos e atuantes (não alienados)." (9º período)</p>	15

	<p>"A universidade precisa urgentemente, fazer cursos preparatórios ligado ao processo de ensinar bem, visando a preparação de profissionais (alunos) qualificados por seus professores". (9º período).</p> <p>"O nosso propósito foi adquirir qualificação profissional como veterinário, estou saindo com muita defasagem. Tivemos poucas práticas." (9º período)</p> <p>"O que me preocupa enquanto aluna é a passividade de alguns professores... é como se estivessem ausentes do mundo, sem nenhuma consciência da sua responsabilidade política e social. Como é que esse "cidadão" pode contribuir com alguma coisa nesse sentido? (o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade?" (10º período)</p> <p>"Um professor deve levar o aluno a ser um sujeito crítico e atuante na sociedade, como cidadão e como profissional um ser livre, um ser feliz." (10º período)</p>	
<b>Avaliação</b>	<p>A disciplina DN, poderia ter o seu sistema de avaliação reformulado, realizar prova, abordando apenas 1 tópico é altamente injusto e anti-didático." (4º período)</p> <p>"A professora P67 não tem ou não sabe corrigir as provas, pois vários amigos foram prejudicados com seu tipo de correção. Muitas vezes o aluno está com a resposta correta e ela o esquece de corrigir ou não conta os pontos referentes à questão." (4º período)</p> <p>Gostaria de comentar também sobre o professor P65 da Cadeira de DV, pois o mesmo faz suas provas com um nível diferente de suas aulas, não cobra os conhecimentos que transmitiu." (4º período)</p> <p>"Deveria ser obrigação do professor entregar (mostrar) as provas para que o aluno tenha conhecimento do que errou e não voltar a errar, e outro ponto é que como são muitos alunos podem errar na correção e o aluno se prejudicar." (4º período) Cat. Avaliação</p> <p>"O professor da disciplina DH ensinava um conteúdo na sala e pedia outros assuntos na prova que não eram abordados na sala de aula. Da mesma forma o professor P65 de DX." (5º período)</p> <p>"A professora de DN não mostrava aos alunos os erros cometidos nas provas, nem permitia diálogo ou questionamento, por isso todos continuavam no mesmo erro." (5º período)</p> <p>"...a universidade precisa ter o seu sistema de avaliação reformulado..." (6º período)</p> <p>"Acho que seria primordial a existência de professores diferentes. Um para manhã e outro para a tarde, em todas as disciplinas. Também acho que as avaliações deveriam ser para avaliar o conhecimento do aluno... Sem falar que existem alunos que foram reprovados por 0,25, isso é um absurdo, além do aluno dar novamente despesas para o país, o curso se torna cansativo.... E por fim melhorar a avaliação, ou seja, os métodos de avaliação que seja explorado na sala de aula ou então que o professor pelo menos dê a bibliografia que se deva estudar." (6º período)</p> <p>"...alguns professores, quando percebem que alguns alunos não dá bola para o que se fala na aula, descontam na prova." (9º período) Cat. Avaliação</p>	11

	<p>"Me parece que se alguma vez você levou um tombo, cometeu um deslize, se levantou, batalhou pra valer e se esse recuperou, esse lado positivo é ignorado... a impressão que fica é a do tombo" (9º período)</p> <p>"A parcialidade de alguns professores chega a ser descarada, avaliando abertamente com critérios diferentes na mesma turma... e a cumplicidade dos próprios alunos, que calam diante da arbitrariedade do professor chega a ser revoltante." (10º período)</p>	
<b>Conteúdos</b>	<p>"...os professores têm domínio dos conteúdos que têm que ensinar nas disciplinas..." (4º período)</p> <p>Professora P64 da disciplina DP teve um ótimo desempenho só faltando um pouco de segurança em repassar alguns tópicos" (5º período).</p> <p>A professora de DY é muito fraca de conhecimento, mal sabe o programa da disciplina. " (6º período)</p> <p>"...e ela não sabe responder com segurança, nem questões sobre os conteúdos do programa, deixa-nos a dúvida." (7º período)</p> <p>"O professor P14 da disciplina DG é um louco, terminamos o período ele não teve a capacidade de definir nem o que é a disciplina DG, muito menos ensinar os conteúdos do programa, e com suas palavras em aula falou: 'vocês não devem acreditar no que eu falo.'" (7º período)</p> <p>"O Curso deveria ter um programa de extensão mais intenso para dar aos alunos contato maior com o conteúdo teórico ensinado." (7º período) Cat. Conteúdo negativa</p>	6

FALAS EVASIVAS DOS ALUNOS NAS RESPOSTAS AO PRIMEIRO QUESTIONÁRIO

Falas que não remetem a nenhum eixo	Período	Falas (fragmentos)	Frequência
	1º	"Estou recente no curso, ainda não tenho muito a acrescentar " (1º período)  "Nada a declarar" (1º período)  "Não tenho ainda opinião formada " (1º período)  "Não tenho o que dizer, ainda!" (1º período)  "Dizer o que? Nada" (1º período)  "Depois eu posso opinar, agora não" (1º período)  "Nada a dizer." (1º período)  "Não tenho ainda opinião" (1º período)  "Nada, nada, tenho a falar no momento" (1º período)  "Está tudo muito legal" (1º período)  "Acho chato já começar com críticas" (1º período)	11
	2º	"Chegamos à universidade viciados no modelo de ensino aplicado no segundo grau. Somos alunos passivos e dependentes. Criticamos o sistema paternalista ou autoritário dos professores do segundo grau mas não nos habituamos com os professores que tomam outra postura. Não chegamos preparados e não somos preparados para Um outro sistema de ensino. (...) por outro lado percebo que a universidade deixa-nos novamente como no colegial, preocupados com notas. E os alunos entram nesse agora..." (2º período)  "...muitos professores que não dão nada de si como mestres. Há alguns que se limitam a dar aula, e que aula!" (2º período)  "Sobre os professores diria que está meio a meio ruins e bons" (2º período)  "Fazer crítica é bom! E o compromisso do aluno onde fica!" (2º período)	4
	4º	Não foi possível analisar as outras disciplinas, devido a desistência do período por motivo de trabalho." (4º período)	1
	8º	"O que vou dizer, nada!" (8º período)	1
	9º	"Estou super chateada, não tenho nada a acrescentar!" (9º período)  "O que vou dizer? Nada!" (9º período)  "Vai adiantar alguma coisa, eu falar..." (9º período)	8

		<p>"Declarar, falar, comentar... não tenho nada a ..... " (9º período)</p> <p>"Acho desnecessário responder, não muda nada" (9º período)</p> <p>"Fomos à Pró-Reitoria de Ensino, falamos dos tipos de professores ruins que temos e não houve resposta" (9º período)</p> <p>"Não adianta falar, o ensino continua o mesmo." (9º período)</p> <p>"Uma professora no 2º. Grau falou uma coisa interessante, o aluno tem o professor que merece, então eu mereço ter um professor chamado ... não vou dizer, preciso da nota." (9º período)</p>	
	10º	<p>"Nesta altura, nada a acrescentar, o que aprendi, aprendi, o resto é prejuízo " (10º período)</p> <p>"Nada a declarar!" (10º período)</p> <p>"Não vou destilar o meu veneno quando já estou saindo!" (10º período)</p> <p>"Não vou perder meu tempo, isso não adianta!" (10º período)</p> <p>"O que vou dizer de um bando de professores sem competência!" (10º período)</p> <p>"Fiquei decepcionada, quantos professores ruins existe neste curso." (10º período)</p> <p>"Já estou saindo, sinto desde já um grande vazio, muitas coisas deviam ter sido realizadas, um exemplo seria ter berrado aos quatros cantos para reverter o quadro !" (10º período)</p>	7

CATEGORIAS EMERGENTES DO SEGUNDO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Categorias Emergentes	Unidades de Sentido	Total
Metodologia	<p>"... existem no nosso curso vários professores que levam os alunos a uma discussão mais aprofundada sobre os conteúdos abordados levando em consideração o ponto de vista dos alunos" ( Aluno 3).</p> <p>"Durante todo o curso podemos observar de uma <u>forma geral</u>, o método e as aulas não são adequadas, pelo tipo de material e pela aula ministrada. Normalmente são utilizadas transparências muito antigas..." (Aluno 4).</p> <p>"Durante o curso, tivemos professores excelentes, verdadeiros docentes, que nos transmitiram bastante conhecimento, além de se preocuparem com a nossa visão sobre os assuntos e com o futuro da profissão no mercado de trabalho" (Aluno 7).</p> <p>"Geralmente estes eram das disciplinas não-específicas do curso. Que davam um aula, meramente por dar, apenas utilizavam transparências, e não se preocupavam em discutir o assunto em sala-de-aula" (Aluno 7).</p> <p>"... e baseiam suas aulas em comentários de "episódios" vividos pelos mesmos" (Aluno 8).</p> <p>"Profs. que passam 2 trabalhos "facilitando" a nossa vida presente, mas que no futuro irá nos prejudicar bastante, por do assunto em si, não sabemos "nada" " (Aluno 11).</p> <p>"O que se faz mais presente são aqueles que não tem domínio sobre o assunto, apenas "ditam" um material ou mesmo lêem transparências ou data show e isso é lamentável" (Aluno13).</p> <p>"O ensino universitário é deficiente a nível docente na qual visa na maioria das vezes "vomitar" a matéria sem se preocupar com a inovação na parte didática e educacional a nível geral" (Aluno 14).</p> <p>"Tem-se, infelizmente, um ensino ainda tradicional, onde as discussões é pouco estimulada, claro que existem as exceções. O que existe é a formação de futuros reprodutores do assunto... (Aluno 16).</p> <p>"No geral, classificaria as praticas didáticas boas apesar das condições oferecidas aos professores..." (Aluno 21).</p> <p>"... e não apenas escutar o aluno sem realizar as adaptações para a sala de aula." (Aluno 21).</p>	37



	<p>"Temos e tivemos bons professores, com ótima didática e que se preocupam com o aluno..." (Aluno 22)</p> <p>"... mas é claro que existem as exceções, e devido a estas nos privamos de alguns conhecimentos que temos que correr atrás agora" (Aluno 22).</p> <p>"A grande maioria dos professores e sua didática de ensino são boas..." (Aluno 25).</p> <p>"... porém alguns professores conseguem estragar um período não abrindo o grande leque de conhecimento de sua disciplina e não nos deixando oportunidade p/ isso..." (Aluno 25).</p> <p>"Alguns professores se preocupam com a participação mais ativa do aluno, mas não são todos..." (Aluno 28).</p> <p>"Existem, apesar de serem muito poucos, professores que utilizam na sua didática artigos científicos produzidos na faculdade." (Aluno 28).</p> <p>"Dinâmicas melhores de aulas, que visassem mais o conhecimento prático" (Aluno 32).</p> <p>"... com relação a forma que eles dão aula são extremamente tradicional..." (Aluno 33).</p> <p>"O ensino é voltado p/ que seja repassado o conteúdo teórico..." (Aluno 39).</p> <p>"Os professores estão mais preocupados em concluir o assunto, do que saber se os alunos estão aprendendo..." (Aluno 43).</p> <p>"Não passam o conteúdo claramente, ã sabem variar em recursos e não se preocupam com a facilidade ou dificuldade de determinado aluno..." (Aluno 44).</p> <p>"A maioria teve uma didática horrível, se afastando do aluno e esquecendo que nós não somos máquinas de cópia ou esponjas para absorver tudo sozinho..." (Aluno 45).</p> <p>"Outros foram maravilhosos, tiveram uma didática ótima..." (Aluno 45).</p> <p>"Lamento que em pleno século 21 ainda temos professores que não compreendem em forma culta, correta em passar o conteúdo da matéria de uma forma correta que não prejudique o aluno" (Aluno 46).</p> <p>"Nem todos os professores podem ser avaliados de forma geral, por isso dividi. (90% utilizam do ensino transmissivo..." (Aluno 48).</p> <p>"... 10% utilizam a participação ativa do aluno..." (Aluno 48).</p>	
--	---	--

	<p>"A maneira como a maioria dos nossos professores dá aula e de uma forma tradicional que fica no enunciado que diz transmissão dos conteúdos..." (Aluno 49).</p> <p>"Gostaria de reforçar que as nossas aulas têm sido numa forma tradicional" (Aluno 51).</p> <p>"A realidade de nos alunos de Medicina Veterinária e que temos professores muito tradicional..." (Aluno 52).</p> <p>"Falta um maior empenho com relação saber transmitir aos alunos os conteúdos..." (Aluno 53)</p> <p>"... tem uma grande maioria que não tem preocupação com uma metodologia que possa facilitar a aprendizagem dos alunos" (Aluno 55).</p> <p>"O professor deveria explorar mais os meios tecnológicos de ensino, por exemplo: xérox, transparência etc." (Aluno 57).</p> <p>"... acho que deveriam utilizar mais estudos de caso" (Aluno 59).</p> <p>"... muitas vezes os mesmos nos reprimem, fazendo com que não tenhamos a oportunidade de desenvolvermos nossas próprias idéias" (Aluno 62).</p> <p>"Muitos professores apenas lêem transparências, xérox, artigos, deixando a aula monótona e cansativa, fazendo com que os alunos fiquem desestimulados com a disciplina e com o próprio curso." (Aluno 66).</p> <p>"Na maioria das vezes, os educadores se preocupam apenas com suas produções extra curriculares e quando chegam na universidade apenas jogam o assunto" (Aluno 67).</p>	
<b>Apreciações Gerais</b>	<p>"A universidade oferece professores com diferentes visões, uns são bons..." (Aluno 5).</p> <p>"... e outros são ruins..." (Aluno 5).</p> <p>"... o mais importante são os orientadores individuais que aí sim se preocupam com suas opiniões e lhe incentivam serem mais críticos" (Aluno 5).</p> <p>"... o ensino na UFRPE é de qualidade e capaz de formar grandes profissionais. Na área de pequenos animais, é quase perfeito." (Aluno 6).</p> <p>"Porém, outros (professores) foram verdadeiros mediocres." (Aluno 7).</p> <p>"As práticas de ensino, como também a relação ensino-</p>	26

	<p>aprendizagem, no curso de Medicina Veterinária ainda está deficiente" (Aluno 9).</p> <p>"... que o ensino seja mais voltado para as profissões à quais se está estudando..." (Aluno 9).</p> <p>"Outras disciplinas ficamos com déficit, devido a falta de professores, não término do conteúdo" (Aluno 11).</p> <p>"Faz-se de uma necessidade gritante o aluno poder avaliar o professor. Isso é imprescindível" (Aluno 13).</p> <p>"É de envergonhar em saber que uma instituição federal apresente estas características com muita falta de ética daqueles que são pagos para mostrar exemplos para a sociedade" (Aluno 14).</p> <p>"O ensino acadêmico pelo qual fui apresentado não está como deveria ser, não por incompetência dos professores..." (Aluno 15).</p> <p>"A universidade disponibiliza hoje de ótimos profissionais na área acadêmica, mas infelizmente estes se restringe apenas 20% de todo corpo docente, em quanto os outros estão divididos em apenas pesquisadores..." (Aluno 19).</p> <p>"Fica difícil responder os questionamentos devido a variedade de professores que temos durante o curso..." (Aluno 23).</p> <p>"Sendo a universidade, em outras horas, voltada mais para a pesquisa" (Aluno 23).</p> <p>"Melhorar a qualidade do acervo de livros da biblioteca que ajudaria os professores e alunos" (Aluno 32).</p> <p>"A maioria dos professores adotam um perfil deficiente nas 3 questões apresentada pela professora" (Aluno 33).</p> <p>"... os outros visam apenas o seu dinheiro no final do mês e o aluno que se vire para saber qual é o assunto e estudar" (Aluno 42).</p> <p>"Alguns professores utilizam de vários conteúdos e métodos..." (Aluno 47).</p> <p>"... outros são parados no tempo" (Aluno 47).</p> <p>"Gostaria de comentar que tivemos alguns professores bons..." (Aluno 53).</p> <p>"... outros deixam a desejar" (Aluno 53).</p> <p>"Neste espaço aproveito para fazer o registro de alguns professores que trazem para a sala de aula as suas ideologias, atrapalhando o andamento da disciplina..." (Aluno</p>	
--	--	--

	<p>54).</p> <p>"Lamento que dentre muitos professores que são bons..." (Aluno 55).</p> <p>"Muitos não utilizam os conteúdos..." (Aluno 56).</p> <p>"Particularmente gosto dos meus professores..." (Aluno 59).</p> <p>"Gosto da universidade como um todo..." (Aluno 64).</p>	
<b>Aulas Práticas</b>	<p>"Tenho a convicção que o aluno deveria ter um maior número de aulas práticas..." (Aluno 1).</p> <p>"... as aulas-práticas são pouco utilizadas..." (Aluno 4).</p> <p>"Apesar de algumas deficiências (da minoria dos professores) e da falta de aulas práticas em maior quantidade..." (Aluno 6).</p> <p>"Na (área) de grandes (principalmente eqüinos) é deficiente (falta prática p/ os alunos deste ramo)." (Aluno 6).</p> <p>"Pode-se obter melhoria com a inserção de uma maior quantidade de aulas práticas..." (Aluno 9).</p> <p>"... falta de bases que dêem apoio a uma melhor abordagem pratica dos assuntos" (Aluno 15).</p> <p>"Além disso faltam aulas práticas..." (Aluno 18).</p> <p>"No geral, classificaria as praticas didáticas boas apesar das condições oferecidas aos professores..." (Aluno 21).</p> <p>"Nesse curso, há uma falha grave p/ o ensino da veterinária, a falta do ensino prático e consistente p/ que o aluno tenha um bom aprendizado das técnicas passadas em aula..." (Aluno 26).</p> <p>"As práticas estão sendo cada vez mais boicotadas pelos diretores e os governantes" (Aluno 26).</p> <p>"O que há muito em falta em nosso curso e é essencial são aulas práticas com o animal, porque na maioria das vezes não há tempo de termos porque as cadeiras já são muito corridas e não temos também grande disponibilidade de lugares para serem realizadas essas práticas" (Aluno 31).</p> <p>"Dinâmicas melhores de aulas, que visassem mais o conhecimento prático" (Aluno 32).</p> <p>"... mesmo que a prática seja de fundamental importância nem sempre são feitas" (Aluno 39).</p> <p>"... e poucas aulas prática." (Aluno 50).</p>	16

	<p>"Precisamos de aulas praticas, existe uma grande defasagem." (Aluno 52).</p> <p>"... mas as aulas práticas com animais de grande porte deveriam aumentar sua carga-horária." (Aluno 64).</p>	
<b>Avaliação</b>	<p>"... e a forma de avaliação nem sempre é satisfatória" (Aluno 4).</p> <p>"Alguns professores são muito intransigentes enquanto outros, liberais demais. Tem que haver um meio termo, isso em relação às provas." (Aluno 10).</p> <p>"Alguns professores, consideramos como exemplares, mas infelizmente a maioria cobra do aluno de uma maneira que parece querer prejudicar, principalmente nas correções de prova." (Aluno 11).</p> <p>"... outros utilizam as avaliações como uma disputa com o aluno e muitas vezes apresentam uma aula medíocre e aplicam uma avaliação de alto nível..." (Aluno 18).</p> <p>"... além de só aceitarem as respostas de acordo com o que acham que é correto, mesmo se houver em livros e apostilas alguma discordância dos seus conhecimentos." (Aluno 18).</p> <p>"... fazem a chamada "prova decoreba"" (Aluno 25).</p> <p>"Temos grandes problemas no curso, na questão relacionada como o professor faz as avaliações em cada semestre..." (Aluno 33).</p> <p>"Pois quando estudamos p/ uma prova, só cai o assunto dado em aula" (Aluno 43).</p> <p>"... as avaliações são inadequadas e ineficientes, avaliando apenas a capacidade do aluno de decorar o conteúdo" (Aluno 44).</p> <p>"Acho excelente a oportunidade de poder avaliar os professores, mesmo sendo com tão poucas perguntas..." (Aluno 51).</p> <p>"... fico irritado que não existe onde reclamar, todos tem medo de ter suas notas rebaixadas ou serem punidos pelo professor" (Aluno 51).</p> <p>"O medo nos leva a ficarmos calados, aqui acolá tem um colega que aventura-se a enfrentar e sempre está em grandes apertos" (Aluno 51).</p> <p>"Acha errada a forma de avaliação de alguns, pois se preocupam apenas com a repetição de suas palavras e não com a criatividade do aluno." (Aluno 63).</p>	13
<b>Conteúdos</b>	"Alguns professores mantêm uma postura de limitar o	08

	<p>conhecimento ao aluno: indicam livros inacessíveis, não indicam / emprestam / permitem xérox de periódicos particulares, não fornecem base para estudo do programa da disciplina..." (Aluno 8).</p> <p>"... não há construção de saberes que facilitarão a vida profissional" (Aluno 16)</p> <p>"Alguns nem um livro texto, ou até assuntos desatualizados há anos atrás." (Aluno 42).</p> <p>"Outros foram maravilhosos tiveram uma didática ótima, com assuntos atualizados e material de acordo c/ as exigências do mercado de trabalho e de nossas necessidades como profissionais" (Aluno 45).</p> <p>"... 90% apóia-se exclusivamente no livro texto..."(Aluno 48).</p> <p>"São pouco, muito pouco que faz uso de material produzido por ele próprio, o que temos e muito xérox..." (Aluno 50).</p> <p>"Traz discussões que não tem nada com a proposta da disciplina..." (Aluno 54).</p> <p>"Temos pouco tempo para cada disciplina e ainda desperdiçamos com assuntos que não vão acrescentar a nossa profissão" (Aluno 54).</p>	
<b>Investimentos / comprometimentos</b>	<p>"... e como negativo o grande número de professores descompromissados com os alunos, mais interessados em atividades particulares ou em movimentos, políticos dentro e fora da universidade" (Aluno 17).</p> <p>"Alguns professores se preocupam com o aprendizado do aluno..." (Aluno 18).</p> <p>"... (faltam aulas) muitas vezes por desinteresse do professor em organizar as mesmas" (Aluno 18).</p> <p>"... e outros como uma alternativa de fonte de renda." (Aluno 19).</p> <p>"Durante o curso até o presente momento com relação a aula tive experiências de todos os tipos, pois alguns professores tinham compromisso..." (Aluno 30).</p> <p>"... outros apenas se preocupavam em fazer movimento trabalhista, e ainda havia outros que não deveriam sequer receber o título de professor" (Aluno 30).</p> <p>"... na maioria percebemos que não existe preocupação com a formação que o curso está preparando o profissional" (Aluno 33).</p> <p>"O curso esta faltando um maior compromisso com a proposta de melhor forma o medico veterinário." (Aluno 49).</p>	08

<b>Atualizações</b>	<p>"Existem alguns professores, principalmente os substitutos, que não estão bem capacitado para passarem suas disciplinas deixam à desejar." (Aluno 29).</p> <p>"Apenas uma minoria recorrem a periódicos e atualidades" (Aluno 37).</p> <p>"Não se reciclam!" (Aluno 44).</p> <p>"Os professores, mais antigos reutilizam materiais defasados. Por exemplo: xerox, transparência etc." (Aluno 58).</p> <p>"Os professores não atualizam os conteúdos..." (Aluno 60).</p> <p>"A universidade e o corpo docente de Medicina Veterinária deveria promover mais eventos, congressos, palestras, para que tenhamos mais experiências teóricas e para que também possamos divulgar nossa futura profissão" (Aluno 65).</p>	06
<b>Produção Científica</b>	<p>"... no caso de uma visão mais acadêmica, um maior incentivo à pesquisa e maior participação por parte dos professores" (Aluno 9).</p> <p>"Destaco como positiva a grande produção científica de alguns professores (infelizmente a menor parte)..." (Aluno 17).</p> <p>"A universidade disponibiliza hoje de ótimos profissionais na área acadêmica..." (Aluno 19).</p> <p>"... 10% utilizam livros, apostilas e artigos científicos produzidos por eles próprios..." (Aluno 48).</p> <p>"São pouco, muito pouco que faz uso de material produzido por ele próprio..." (Aluno 50).</p>	05

## FALAS DOS PROFESSORES REMETENTES AO EIXO DA RELAÇÃO INTERPESSOAL PROFESSOR-ALUNO

Categorias	Unidades de sentido	FREQÜÊNCIA
Autoridade	<p>"...tem que ter hierarquia na Universidade, tem que ter autoridade, senão não precisaria ter universidade." (P4)</p> <p>"Não podemos dar espaço aos alunos, temos que fazer os apertos necessários." (P7)</p> <p>"...e além disso, se, dentro da sala, as coisas se desviam, ele tem que procurar ter uma atitude, retomar as 'rédeas' da turma." (P7)</p> <p>"...às vezes, me sinto inútil, que meu esforço todo é em vão, os alunos não se interessam em aprender o que ensinamos, que é o melhor para eles. São extremamente dispersos." (P8)</p> <p>"Muitas vezes, a tomada de decisões do professor em sala de aula é autoritária, como cada um pensa, e não dentro de um método de trabalho..." (P14)</p>	05
Persuasão	<p>"Adoro dar aula e consigo tudo o que eu quero da turma." (P5)</p>	01
Diálogo	<p>"...a minha vida na universidade foi relativamente boa, pelo fato de que eu tinha uma direção para onde ir, eu sabia lidar com os meus alunos, procuro sempre ouvir..." (P1)</p> <p>"Para muitos, a universidade é um bico, por isso não se importam com o aluno, não os ouvem nem dialogam..." (P2)</p> <p>"...tenho um pique no trabalho com o aluno... a relação ainda é gratificante..." (P2)</p> <p>"...é importante porque eu melhoro profissionalmente, o que a gente discute aqui, o que os alunos falam..." (P3)</p> <p>"É mais o aluno com algum professor que vai estimulá-lo a refletir, através do diálogo, da troca de idéias..." (P3)</p> <p>"...eu sou contra a greve, mas eu acho que, às vezes, só existe essa solução. Mas o aluno é muito prejudicado com isso... deveria haver outras formas... principalmente através do diálogo. Vamos dialogar, vamos pedir às autoridades educacionais... Tudo através daquele canal legal..." (P3)</p> <p>"...acho que a gente é muito desvinculado até da UFRPE, do campus universitário, principalmente do alunos. Quase não há diálogo com eles..." (P3)</p> <p>"Para que a educação se desenvolva é necessário mais do que verbas, mais do que tudo é necessário que as pessoas sejam orientadas por um ideal..." tentam mais diálogo (P3)</p> <p>"É isso aí é que está faltando... antigamente, eu acho que você tinha mais tempo para ter esses ideais dialogar com os colegas e os alunos..." (P3)</p> <p>"...eu acho que consegui mudar a mentalidade do nosso futuro profissional levando o aluno a refletir criticamente sobre as questões da relativas ao trabalho do médico veterinário." (P5)</p>	15



	<p>"...tenho uma boa comunicação com os alunos durante as aulas..." (P5)</p> <p>"...de não saber dividir (conversar, dialogar) os seus problemas particulares com o seu problema profissional..." (P5)</p> <p>"Quando a gente tem uma turma boa, aquela turma que questiona, que exige, a gente cresce". (P6)</p> <p>"O professor tem que dialogar muito com o aluno, e isso aí não é uma coisa que ele forja na sala de aula. Isso é uma atitude dele perante a vida." (P7)</p> <p>"Então, são ciclos de otimismo e pessimismo, não há um padrão de interação firme com os alunos porque a própria estrutura acadêmica não permite isso" (P8)</p> <p>Às vezes, me sinto extremamente útil no propósito de dinamizar a universidade" (P8)</p> <p>"No relacionamento com o aluno, acho que isso envolve outras coisas como o dom da pessoa se comunicar, de dialogar..." (P10)</p> <p>"...gostar não é desinteressado tem que haver um retorno positivo por parte do aluno, uma interação no sentido de contribuir para a sua boa formação profissional" (P10)</p> <p>"...era vantagem (trabalhar na universidade) do ponto de vista financeiro e também do ponto de vista de posição, das relações, da amizade..." (P8)</p> <p>"No relacionamento com o aluno, além do diálogo, acho que isso envolve outras coisas como o dom da pessoa, mas na universidade quase não se vê isso". (P10)</p> <p>"Há coisas que atrapalham, mas se resolve bem com a boa vontade dos professores, principalmente no trato com os alunos." (P13)</p> <p>"...vejo que, de repente, ao invés de estarmos mais voltados para o coletivo, nós estamos muito mais voltados para as ações individuais..." (P16)</p> <p>Mas é um local diferenciado em termos de relacionamento cultural que você tem. Não é mais em função do dinheiro, o professor tem uma identidade cultural que desenvolve no seu trabalho docente." (P15)</p>	
--	--	--

## FALAS DOS ALUNOS REMETENTES AO EIXO DA RELAÇÃO INTERPESSOAL PROFESSOR-ALUNO NO PRIMEIRO QUESTIONÁRIO

Categorias	Unidades de sentido	FREQUÊNCIA
Autoridade	<p>"Em uma determinada disciplina, apesar de ser com duas professoras, uma só faz ditar e a outra não permite nem que copiemos textos de aprendizagem em pasta. As duas são muito autoritárias" (4º período)</p> <p>"A professora P67 da disciplina DN foi a pior professora que eu já tive na minha vida em autoritarismo, arrogância e intransigência." (4º período)</p> <p>"...também acho que as avaliações deveriam ser para avaliar..., não o poder do professor... É preciso melhorar o bom humor do professor, pelo menos com relação a disciplina." (4º período)</p> <p>"O critério de correção da professora da disciplina, DL bem como sua prova eram feitos de forma a querer prejudicar o alunado. Era forma de V e F e justificar ambos e ela queria exatamente do jeito dela, e quando não correspondesse ao que ela queria a resposta daquela referida questão era totalmente cortada. Isso é um autoritarismo e uma intransigência muito grande. Prova deste critério é que 90% da turma saiu-se bem na 1ª VA em outras matérias, e muita gente passou logo na 2ª VA; ou seja, a falha não era do aluno e sim da professora P67" (4º período)</p> <p>"Professora P36, da disciplina DV, tem que ser avisada de que os alunos enfrentam problemas como outra pessoa qualquer. Tem que deixar de ser a chata, prepotente e insensível." (4º período)</p> <p>"Comentários: Seria válido se existissem os professores para mesma cadeira, ou seja, 01 para manhã e outro tarde, para alunos que perdessem, não tivessem que pagar com os mesmos, já que são autoritários, não nos permitem colocar nossas dificuldades." (5º período)</p> <p>"Deveria ser proibido que o mesmo professor seja responsável pelos dois turnos em uma mesma cadeira. Temos professores ruins, autoritários, e ficamos sem opção." (5º período)</p> <p>"Minhas notas da disciplina DN, não foram por mim vistas, pois o professor não permitiu pedir revisão, nem fora da aula, extra-classe." (6º período)</p> <p>"Tem professores que nunca foram alunos e usam da autoridade para prejudicar alunos, principalmente quando não lhe agradam ou lhe fazem perguntas demais." (6º período)</p> <p>extra e colocar a classe toda na final." (6º período)</p> <p>"Determinados professores como P84 e P65 devem abrir suas mentes e serem menos autoritários, pois não é</p>	25

	<p>reprovando que irão fazer com que os alunos aprendam." (6º período)</p> <p>"...é autoritária e intransigente em tudo, inclusive na correção das provas. Nunca nos deu aula no microscópio, na prova pede detalhes por detalhe da DZ, DDA, DDB, que nem ela mesma sabe, tendo que comparar as respostas com suas anotações. Infelizmente este é o quadro atual na UFRPE." (6º período)</p> <p>"Alguns professores têm uma conduta arrogante, levando os alunos a alguns constrangimentos. Indiretamente, eles chamam todos de burro, como fossem "donos" do saber..." (6º período)</p> <p>"...porém precisam ter mais paciência com os alunos, serem menos arrogantes e intransigentes; afinal, estamos aprendendo." (6º período)</p> <p>"Só questionamos a prova e ao pedirmos para vê-la tínhamos como resposta novamente brincadeiras de mal gosto, quando não humilhação. Tudo isso levou à desmotivação do alunado em assistir às aulas. Será que podemos considerar este indivíduo como professor?" (6º período)</p> <p>"Nas disciplinas com mais de um professor as respostas podem ser coerentes para um e para outro não, sendo que eles não flexibilizam, são intransigentes, tem que ser como eles querem, a avaliação deveria ser individual, pois cada professor tem a sua metodologia de ensino." (6º período)</p> <p>"Espero que este trabalho venha realmente contribuir para uma possível reestruturação do ensino universitário, pois, por vezes, por melhor que seja a intenção, a barreira do imutável, a intransigência e o autoritarismo põem por terra um planejamento objetivo e bem fundamentado..." (6º período)</p> <p>"Outros são "democráticos" só enquanto se concorda com o que expõem (...)" (6º período)</p> <p>"Os alunos que insistem em colocar outros pontos de vista ou cobram isso no curso ficam marcados." (6º período)</p> <p>"A universidade precisa tomar providência em relação aos Professores P65 e P36, são péssimos: autoritários e arrogantes. Já passei por eles e não desejo para os colegas que estão chegando." (7º período)</p> <p>"Alguns professores não julgam o aprendizado em suas avaliações. Os critérios são pouco claros e não podemos questionar." (7º período)</p> <p>"Esses democráticos de fachada são mais autoritários e os mais perigosos também." (9º período)</p> <p>"(...) outros são super amáveis, mas mesmo assim, com sua postura autoritária e distante, nos intimidam..." (9º período)</p>	
--	--	--

	<p>"...não dá aulas em absoluto, é autoritário, exigente, colocando nas avaliações assuntos que não citou sequer em classe..." (9º período)</p> <p>"Ele realmente era uma pessoa difícil de se lidar, pois seu humor era instável, mas era um gênio em sua especialidade e os estudantes eram sua vida e vinham em primeiro lugar. Acho que isso, essa sua preocupação excessiva conosco o tornava tão exigente, autoritário..." (10º período)</p> <p>"...a mediocridade de certos professores que inviabilizam todas as formas de amizade (...), que aplicam punições em classes inteiras sem sequer analisar e procurar resolver com os alunos os problemas existentes." (10º período)</p>	
Persuasão	<p>"...esses professores conseguiram que suas aulas fossem interessantes, convenceram-nos da importância delas." (3º período)</p> <p>"Quero elogiar as professoras P60 e P71, das disciplinas DK e DV respectivamente, são duas mães e ensinam com gosto, e levando-nos a querer aprender o que elas "ensinam", o que é importante para prender a atenção do aluno." (4º período)</p> <p>"É importante para nós o professor motivar os alunos, levá-los a querer aprender, estudar." (6º período)</p> <p>"Temos professores que despertam o nosso interesse e admiração convencendo-nos da importância do conteúdo da sua disciplina. São realmente Profissionais Humanos, "gente que faz." (7º período)</p> <p>"...mas que não queira convencer os alunos de que têm todo o saber, toda a verdade." (10º período)</p>	05
Diálogo	<p>"...esperava grandes mudanças na relação entre professores e alunos, algo diferente do ginásio e do colégio mas nestes dois anos não vi grandes alterações... A maior parte dos professores cria barreiras e não se desenvolve uma relação de amizade ou sequer de confiança." (2º período)</p> <p>Sinto, por parte de muitos professores, um grande desinteresse para ensinar os alunos, falta interação, diálogo." (2º período)</p> <p>"Com o tempo alguns começaram a se destacar por dividirem conosco a discussão, dialogar conosco." (3º período)</p> <p>"É na pessoa do professor que se resume a base de um bom relacionamento... É preciso aumentar a afetividade, o diálogo, estabelecer um relacionamento aberto, confiante pontes para encorajar o vôo mais alto, e propiciar uma visão crítica". (3º período)</p> <p>"O que pretendo deixar claro é que sinto não haver um bom relacionamento entre professores e alunos. Há um</p>	18

afastamento entre essas duas categorias. Falta diálogo? Por que? Falta confiança? Não sei bem o motivo, mas o seu questionário me ajudou a observar os comportamentos dos nossos professores e também os nossos comportamentos perante eles." (3º período)

"...e o aluno acaba se desmotivado com a falta de diálogo e incentivo dos professores ..." (4º período)

"Os professores da disciplina DV perseguem os alunos de Medicina Veterinária corrigindo as provas de maneira diferente e hostilizando esses alunos, mal tomam conhecimento de nossa presença na sala, nem se dirigindo a nós..." (5º período)

"...e ninguém mais do que nós, universitários, desejamos que o ensino seja bom e o relacionamento com os professores seja amigável, com diálogo." (6º período)

"A professora de DV odeia os alunos do curso de Medicina Veterinária. Além de nos tratar com hostilidade, não tem diálogo" (6º período)

"...além do mais, um pouco de simpatia e diálogo além de um sorriso não vão fazer mal a ninguém." (6º período)

"Os bons são normalmente um ou dois por período. Um bom professor, ou melhor, educador, deve ter o domínio na clareza das idéias e conhecimentos, como também a forma de passá-los aos alunos..." (6º período)

"Quando perguntamos a determinados professores o assunto em mais detalhes, recebemos como resposta brincadeira de mau gosto do tipo: 'isso é muito fácil, como é que vocês me fazem esse tipo de pergunta?', é ficamos sem a resposta." (7º período)

"O professor é bom conhecedor de sua matéria, mas é frio, distante dos alunos e isso nos inibe, prejudica o nosso rendimento." (7º período)

"...e que, sobretudo, nos ajudem, troquem idéias conosco e nos deixem pensar..." (10º período)

"A experiência mais positiva que vivi no curso foi conseguir mudar o relacionamento para um plano mais aberto, com mais diálogo." (10º período)

"Outro, é aquele professor que nos transmite uma lição de amizade, coragem e compreensão. Que através do dialogo nos conscientiza e nos ajuda a crescer" (10º período)

"Um dos grandes problemas enfrentados com alguns professores é a questão da relação professor-aluno, sem diálogo e sem estímulo." (10º período)

"Fica evidente que a questão das relações interpessoais deve ser equacionada sem simplificações reducionistas. Vai além da sala de aula, onde o professor deve mandar e o aluno obedecer. Passa pelo diálogo, o questionamento, a troca de experiências." (10º período)

## FALAS DOS ALUNOS REMETENTES AO EIXO DA RELAÇÃO INTERPESSOAL PROFESSOR-ALUNO DO SEGUNDO QUESTIONÁRIO

categorias	UNIDADES DE SENTIDO	Frequência
<b>Autoridade</b>	<p>"...Esses são os professores que desmotivam o aluno e desprestigiam a classe." (Aluno 8)</p> <p>"...Prof. autoritários". (Aluno 11)</p> <p>"... Tem professor totalmente autoritário e inseguro, até professores muito bons..." (Aluno 20)</p> <p>"... Alguns professores deviam acatar mais as opiniões dos alunos." (Aluno 20)</p> <p>"... as relações podem ser prejudicadas por falta de interação aluno/professor de forma realmente construtiva, e não apenas escutar o aluno sem realizar as adaptações para a sala de aula." (Aluno 21)</p> <p>"... muitos agem de forma autoritária, sem ao menos dar espaço para o aluno exprimir sua opinião..." (Aluno 28)</p> <p>"Quando a turma reclama ficam chateados e muitos deles põem a culpa em nos chamando-nos de irresponsáveis." (A 32)</p> <p>"Tivemos alguns professores autoritários sem dialogo algum e outros totalmente maleáveis. Ótimos professores na minha visão." (Aluno 41)</p> <p>"...A maioria impõe de forma até violenta." (Aluno 41)</p> <p>"A relação autoritária ainda está muito presente!" (Aluno 47).</p> <p>"... 80% tem uma relação autoritária e 20% utilizam uma relação dialógica.)" (Aluno 48)</p> <p>"O medo nos leva a ficarmos calados, aqui acolá tem um colega que aventura-se a enfrentar e sempre está em grandes apertos." (Aluno 51)</p> <p>"O prof. é quem sabe de tudo e não permite troca de diálogo, opinião, eles são sempre o dono da verdade, fico irritado que não existe onde reclamar, todos tem medo de ter suas notas rebaixadas ou serem punidos pelo professor." (Aluno 51)</p> <p>"... temos professores muito tradicional, eles não permitem que o aluno exponha suas idéias, aquele velho ditado "você tem que engolir" esta sempre presente em quase todas as disciplinas..." (Aluno 52)</p>	<b>16</b>

## Anexo12

285

A prática pedagógica do professor universitário: concepções de professores e alunos

	<p>"...falta também, uma boa comunicação, sentimos uma grande distância entre os alunos e alguns professores." (Aluno 53)</p> <p>"A relação dos prof. em relação aos alunos é autoritária...." (aluno 62)</p>	
<b>Persuasão</b>		<b>0</b>
<b>Diálogo</b>	<p>"...o mais importante são os orientadores individuais que aí sim se preocupam com suas opiniões e lhe incentivam serem mais críticos." (Aluno 5)</p> <p>"... Assim sabemos que os professores que mais interagem são os mais procurados pelos alunos" (Aluno 23).</p> <p>"... falta também, uma boa comunicação, sentimos uma grande distância entre os alunos e alguns professores." (A 38)</p> <p>"Temos pouquíssimos professores que faz alguma abertura p/ ouvir os alunos e permitir ate algumas sugestões da disciplina. ...." (Aluno 52).</p> <p>" ... A maneira como, os professores se relacionam com os alunos fica muito a desejar" (Aluno 55).</p> <p>"... quanto à relação interpessoal existe uma apatia" (Aluno 56).</p>	<b>05</b>